

Evaluation und Intervention zu
kompetenzorientierten Prüfungsformaten
Empirische Studien zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an
Realschulen in Baden-Württemberg
unter Berücksichtigung sozialer Kompetenzen

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors
an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
Fakultät I, Institut für Erziehungswissenschaft

vorgelegt von:

Dipl.-Päd. Melanie Döring
aus Ostfildern

Ludwigsburg
2019

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulf Kieschke,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg,
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 02.12.2019

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit ergreifen mich bei einigen Personen zu bedanken, die mich in der Zeit meiner Promotion unterstützt und begleitet haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt allen voran meinen Betreuern dieser Dissertation, Frau Prof. Dr. Gabriele Strobel-Eisele und Herrn Prof. Dr. Albrecht Wacker, die mir die Perspektive zur Promotion eröffneten. Sie haben den Prozess der Forschung von Anfang an begleitet und durch zahlreiche Anregungen bereichert. Für die Bereitschaft diese Dissertation mit zu betreuen und mich in forschungsmethodischen und statistischen Fragen zu unterstützen danke ich Herrn Dr. Jochen Kramer. Meiner Projektpartnerin, Frau Elke Heizmann, danke ich für die Kollegialität, den Austausch von Ideen, zahlreiche Gespräche sowie für die gute Zusammenarbeit. Ein herzliches Dankeschön möchte ich Herrn Prof. Dr. Ulf Kieschke und Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Gerd-Bodo von Carlsburg für die Begutachtung meiner Arbeit aussprechen.

Meine Dissertation entstand im Rahmen des kooperativen Promotionskollegs der Universität Tübingen und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit dem Namen „Effektive Lehr-Lernarrangements: Empirische Evaluation und Intervention in der Pädagogischen Praxis“. Für die ideelle, finanzielle und methodische Unterstützung innerhalb des Kollegs, möchte ich mich bei den Verantwortlichen, insbesondere bei Herrn Prof. Dr. Ulrich Trautwein, bedanken.

Zu großem Dank verpflichtet bin ich den Lehrenden an vielen Realschulen in Baden-Württemberg, die an der umfangreichen Befragung mit großem Interesse teilnahmen und zudem die Türen für die Realisierung der Intervention in einer 10. Abschlussklasse öffneten. Mein herzlicher Dank gebührt zudem allen Schülerinnen und Schülern, die durch ihre freiwillige und keinesfalls selbstverständliche Teilnahme an einem Trainingsprogramm sowie mehreren Befragungen via Fragebögen die Basis für die dritte Teilstudie dieser Dissertation geschaffen haben.

Für die Mithilfe bei der aufwändigen Datenerhebung und -eingabe danke ich allen beteiligten studentischen Hilfskräften. Nina Degelmann, Timo Döring und Harald Schneller danke ich sehr für das kritische Lektorat und Korrekturlesen der vorliegenden Arbeit.

Mein persönlicher Dank geht an meinen Mann, meine Eltern, meine Freunde und meine zwei Kinder – ihr habt mir die notwendige Kraft zur Fertigstellung dieser Arbeit gegeben.

Ostfildern, November 2018

INHALT

1	EINLEITUNG	3
2	AUSGANGSPUNKT UND EMPIRISCHER FORSCHUNGSSTAND	9
2.1	Zum Kompetenzbegriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext	10
2.1.1	Fächerübergreifende Kompetenzen	14
2.1.2	Das Kompetenzverständnis im Bildungsplan von Baden-Württemberg.....	17
2.2	Soziale Kompetenzen – Definition und Messverfahren	20
2.2.1	Kooperationsfähigkeit als Teilaspekt sozialer Kompetenz.....	25
2.2.2	Soziale Kompetenzmessung.....	31
2.3	Überprüfung fächerübergreifender Kompetenzen in Schule und Unterricht	37
2.3.1	Einführung kompetenzorientierter Prüfungsformate.....	42
2.3.2	Die FÜK in Baden-Württemberg	44
2.3.3	Forschungsstand und -desiderata zu kompetenzorientierten Prüfungen.....	48
2.4	Förderbarkeit sozialer Kompetenzen.....	50
2.4.1	Kooperatives Lernen, soziale Kompetenzen und Leistung	54
2.4.2	Zur Wirksamkeit von Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen	58
2.5	Zur Rolle der Lehrperson bei der Implementation bildungspolitischer Reformen.....	60
2.5.1	Lehrerpersönlichkeit und Realisierung schulischer Reformen.....	62
2.5.2	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen.....	63
2.5.3	Schulreformen und Belastung für Lehrerinnen und Lehrer	64
3	ZIELE UND ZENTRALE FORSCHUNGSFRAGEN DER STUDIE	65
4	VORGEHEN IM FORSCHUNGSPROJEKT	68
4.1	Methodisches Vorgehen der Evaluationsstudie	68
4.2	Methodisches Vorgehen der Interventionsstudie.....	71
4.3	Ablauf und Inhalte der Intervention	75
4.3.1	Beschreibung der Intervention zur Förderung sozialer Kompetenzen	77
4.3.2	Interventionsmodule von Treatment- und Kontrollgruppe.....	84
5	TEILSTUDIE I.....	88
6	TEILSTUDIE II.....	107
7	TEILSTUDIE III	108

8	ZUSAMMENFASSUNG, DISSKUSION UND AUSBLICK.....	109
8.1	Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde	109
8.2	Grenzen der Studie, methodische Überlegungen und Vorschläge für weitere Forschungsarbeiten	116
8.3	Implikationen für kompetenzorientierte Prüfungen in der Schulpraxis	118
9	LITERATUR	121
10	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	141
11	TABELLENVERZEICHNIS.....	142
12	ANHANG.....	143
	A) Testinstrumente	143
	B) Eigene Publikationen zu diesem Projekt	144
	C) Eidesstattliche Versicherung und Erklärung zum Eigenanteil	145

1 EINLEITUNG

Die Förderung und Überprüfung von Kompetenzen stellt heute eine zentrale Aufgabe für Lehrende in unserem Bildungssystem dar. Neben der Diskussion im Hochschulbereich um die Kompetenzorientierung der neuen Studiengänge als zentraler Aspekt der Bologna-Reform, gewinnen kompetenzorientierte Prüfungen in der Berufsausbildung (Grob & Maag Merki, 2001; Maag Merki, 2004) sowie in der Schule an Relevanz. Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und systematische Erhebungen zu ihrer Überprüfung gelten als wichtige Bausteine der Qualitätssicherung an Schulen (Ditton, 2008, S. 44). Anknüpfend an einen kompetenzorientierten Unterricht wird eine Beurteilungs- und Rückmeldungskultur angestrebt, die auf das Erreichen von fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen abzielt. In fast allen Bundesländern und Schulformen werden heute Prüfungen als Projekt-, Präsentations- und Kompetenzprüfungen mit dem Ziel durchgeführt, neben dem fachlichen Wissen, Fähigkeiten wie Problemlösekompetenz, Kommunikationsfähigkeit oder Methodenkompetenz von Schülerinnen und Schülern nachzuweisen. Dabei sollen Lern-Prozess, Prüfung und die aufzubauenden Kompetenzen miteinander verknüpft sein (Walzik, 2012, S.18). In einigen Bundesländern¹ kommen kooperative Prüfungsformate in der Sekundarstufe I und II zum Einsatz, die als Gruppenprüfungen konzipiert sind und einen besonderen Fokus auf die Förderung und Überprüfung sozialer Kompetenzen legen. Die Kooperationsfähigkeit als Teilaspekt sozialer Kompetenzen gilt als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen in unserer Gesellschaft, die Jugendliche erwerben sollten (Rychen & Salganik, 2001).

Mit der Neukonzeptionen der Lehr- bzw. Bildungspläne in den verschiedenen Bundesländern Anfang der 2000er Jahre, war eine Umstellung auf eine durchgängige Kompetenzorientierung in den Bildungsplänen verbunden. Die hierin geforderten Kompetenzen werden dabei zum einen als Ziele formuliert und implizieren weniger Vorgaben über die Lerninhalte, was zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts beitragen soll. Zum anderen ist mit der Output-Steuerung intendiert zu überprüfen und sicherzustellen, dass die vorgegebenen Anforderungen tatsächlich erfüllt werden. Die Implementation kompetenzorientierter Prüfungsformate zählt dabei zu denjenigen Maßnahmen, die im Zuge einer zunehmenden Output-Steuerung der Bildungssysteme ergriffen wurde. „Der Messung von Kompetenzen kommt [...] eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu“ (Klieme, Leutner & Kenk, 2010, S. 9). Insbesondere fächerübergreifende Kompetenzen gewinnen vor dem Hintergrund der aktuellen nationalen und internationalen Diskussionen um Fragen der Steuerung

¹ Dazu gehören Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, das Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen.

und Qualitätssicherung im Bildungswesen als Indikatoren von Bildung an Präsenz (Grob, Maag Merki & Büeler, 2003).

Der Wunsch nach einer Überprüfung curricularer Ziele, die über fachlich-inhaltliche Kompetenzen hinausreichen, führte in Baden-Württemberg zu einer Neukonzeption der Realschulabschlussprüfung, die zum Schuljahr 2007/08 obligatorisch eingeführt wurde. Die Fächerübergreifende Kompetenzprüfung trat an die Stelle der bis dahin praktizierten mündlichen Prüfungen. Zentrale Merkmale dieses Prüfungsformats sind neben der fächerübergreifend zu bearbeitenden Themenstellung, das selbsttätige und eigenaktive Lernen der Schülerinnen und Schüler in Gruppen sowie die Überprüfung der Kompetenzen in Anwendungssituationen. Die Prüfung zielt neben der Fachkompetenz der Lernenden auf eine Förderung und Überprüfung sozialer, methodischer und personaler Kompetenzen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg², 2006). Intendiert ist, „dass Schülerinnen und Schüler im Team eine komplexe Fragestellung projektorientiert bearbeiten und ihre Ergebnisse dokumentieren, präsentieren und reflektieren“ (ebd., S. 27). Der Leistungsprozess rückt hierdurch stärker in den Fokus, nicht nur das Endprodukt gilt als leistungsrelevant, sondern es sollen methodische, sozial-kommunikative und selbsterfahrende Komponenten des Lernens als Determinanten der Leistungsfähigkeit berücksichtigt werden. Inwieweit dies tatsächlich anhand des Prüfungsformats gelingt, ist zentrale Fragestellung der vorliegenden Dissertation.

Empirische Studien zur Wirksamkeit und Effizienz neu eingeführter kompetenzorientierter Prüfungsformate in der Schule liegen bislang kaum vor. Untersuchungen zu Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe fokussieren sich derzeit hauptsächlich auf die Einführung zentraler Abiturprüfungen, die mittlerweile in fast allen deutschen Bundesländern implementiert sind (z.B. Klein, Krüger, Kühn & van Ackeren, 2014; Kühn, 2010; Maag Merki, 2012a; 2012b). Das Forschungsfeld zu mündlichen, kompetenzorientierten Prüfungen in Form von Gruppen- und Präsentationsprüfungen ist hingegen bislang nur spärlich beleuchtet. Die wenigen Befunde verweisen auf Schwierigkeiten bei der Bewertung fächerübergreifender Kompetenzen innerhalb der Prüfungen (Traub, 2004; Schleske, 2005) sowie auf einen vermehrten organisatorischen und zeitlichen Aufwand bei deren Umsetzung für die beteiligten Lehrpersonen (Koch & von Machui, 2006). Fraglich ist, inwieweit die Prüfungsformate ihren intendierten Zielen, einer Förderung und Überprüfung fächerübergreifender Kompetenzen, in der Praxis gerecht werden. An diesem Forschungsdefizit setzt die hier vorliegende Dissertation mit drei Teilstudien an, die jeweils unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen:

² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg wird im Folgenden mit KM BW abgekürzt.

Die erste Teilstudie stellt die Evaluation der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg (FüK) mit einer besonderen Bezugnahme auf die Bedeutung der sozialen Kompetenzen aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte (n=350) dar. Die veränderten strukturellen Rahmenbedingungen der neuen Prüfung im Vergleich zu den zuvor praktizierten mündlichen Prüfungen sowie der erweiterte Leistungsbegriff, der eine Beurteilung fächerübergreifender Kompetenzen in der Abschlussprüfung miteinschließt, stellt insbesondere Lehrkräfte vor neue Aufgaben. Zielsetzung der Untersuchung ist es, die Umsetzung der Vorgaben und Rahmenbedingen des Kultusministeriums Baden-Württembergs zur FüK in der Praxis zu prüfen sowie die Schwierigkeiten, die aus Sicht der Lehrenden daraus resultieren, zu analysieren. Bereits aus wissenschaftlicher Sicht ist die Erfassung sozialer und persönlicher Kompetenzen ein anspruchsvolles Unterfangen (Baumert et al., 2001; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003), was durch das Fehlen eines empirisch überprüften theoretischen Gesamtmodells des Kompetenzkonzepts erschwert wird (Grob et al., 2003, S. 311). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit fächerübergreifende Kompetenzen bei der Leistungsbewertung in kompetenzorientierten Prüfungsformaten in der Schule berücksichtigt werden (können). Bislang hat man wenige Kenntnisse darüber, wie kompetenzorientiertes Prüfen in der Schulpraxis tatsächlich umgesetzt wird, welche Rahmenbedingungen damit verknüpft sind und welche Erfahrungen die Beteiligten bislang gewinnen konnten. Zu diesem Forschungsdefizit möchte die erste Teilstudie des Forschungsprojektes einen Beitrag liefern.

Die zweite Teilstudie nimmt die Einstellung der Lehrpersonen zum Prüfungsformat der FüK in den Fokus. Angenommen wird, dass den Lehrerinnen und Lehrern eine bedeutende Rolle für eine erfolgreiche Realisierung des neuen Prüfungsformats zukommt, denn „Schulentwicklung bedeutet im Kern immer eine Veränderung des Verhaltens und Erlebens der betroffenen Lehrkräfte“ (Schumacher, 2008, S. 279). Die Akzeptanz von Veränderungsprozessen sowie die Bereitschaft der beteiligten Akteure an deren Realisierung mitzuwirken gilt als entscheidender Erfolgsfaktor von Veränderungsprozessen in Organisationen (Niekens & Schumacher, 2010, S. 200). Von welchen Kontextfaktoren die Einstellung der Lehrpersonen zu dem Prüfungsverfahren der FüK abhängt, soll in der zweiten Teilstudie ebenso analysiert werden wie die Fragestellung, inwieweit die organisations- und arbeitsstrukturellen Veränderungen im Hinblick auf die neue Form der Leistungsbewertung mit zusätzlichen Belastungen für die Lehrkräfte verbunden sind.

Die dritte empirische Studie stellt das kooperative Lernsetting der FüK in den Fokus, bei dem die Schülerinnen und Schüler in Vorbereitung auf die Prüfung an einem fächerübergreifenden Thema in Kleingruppen arbeiten und dieses schließlich vor einer Prüfungskommission präsentieren. Inwieweit die sozialen Kompetenzen der Lernenden durch dieses Lernarrangement gefördert werden und leistungsrelevant für das Prüfungsergebnis sind, gilt es zu prüfen. Hintergrund für

die Frage nach der Bedeutung sozialer Kompetenzen, ist die Annahme, das Lernen in Gruppen im wechselseitigen Austausch mit anderen geschieht und dass für eine erfolgreiche Teamarbeit die individuellen sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler grundlegend sind. Basierend auf einer konstruktivistisch geprägten Auffassung des Lernens wird der Kooperation der Lernenden für den Aufbau fachlicher Kompetenzen sowie für den Aufbau sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten eine zentrale Rolle zugesprochen. Die dritte Teilstudie zeigt darüber hinaus auf, ob und inwieweit die individuellen sozialen Kompetenzen von Lernenden durch eine gezielte Intervention im Laufe des zehnten Abschlussjahrs verbessert werden können und inwieweit eine solche Intervention die Effektivität der Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler sowie deren individuellen Leistungserfolg in der Prüfung positiv beeinflussen kann. Hierzu wurde ein Interventionskonzept zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur effektiven Gestaltung von Gruppenarbeiten – bezogen auf den Kontext der FÜK – entwickelt und in 15 Abschlussklassen der Realschule (n= 347) über ein Schuljahr hinweg realisiert.

Die vorliegende Dissertation ist als publikationsbasierte Arbeit angelegt und beruht auf drei veröffentlichten Artikeln, die unterschiedliche Aspekte der oben genannten Fragestellungen aufgreifen und in denen die dazugehörigen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden. Die Artikel sind in Zeitschriften mit peer review-Verfahren online und bzw. oder als Druckausgabe erschienen (*Schulpädagogik heute*, *Empirische Pädagogik* und *Lernen und Lernstörungen*). Des Weiteren sind im Umfeld dieser Untersuchung weitere Artikel publiziert worden, die sich als Zusammenfassung des Projekts (*Lehren und Lernen*) gestalten oder in Form von Handlungsempfehlungen an Lehrerinnen und Lehrer richten (*Schulpädagogik 5 - 10*, *Seminar Lehrerbildung*).

Zum Aufbau der Dissertation:

In Kapitel 2 erfolgt zunächst die Beschreibung der Ausgangslage, die eine Begründung für die Einführung kompetenzorientierter Prüfungsformate sowie die Einordnung in die theoretischen Grundlagen umfasst. Zunächst wird eine zusammenfassende Darstellung und Definition des Kompetenzbegriffs im pädagogischen Kontext gegeben (Kap. 2.1), woran eine Definition fächerübergreifender Kompetenzen (2.1.1) anknüpft. Es folgt eine Einordnung des Kompetenzverständnisses im baden-württembergischen Bildungsplan aus dem Jahr 2004 (Kap. 2.1.2), das auf einem Kompetenzmodell der beruflichen Bildung aufbaut und für die Konzeption des Prüfungsformats der FÜK grundlegend ist.

Kapitel 2.2 widmet sich den sozialen Kompetenzen als wichtige fächerübergreifende Kompetenz, die unter besonderem Fokus in dieser Forschungsarbeit steht. Aufgezeigt werden die Definitionsproblematik sozialer Kompetenz sowie ihre vielfältige Operationalisierung. Die Kooperationsfähigkeit als wichtige soziale Kompetenz ist in Kapitel 2.2.1 beschrieben, wobei deren Bedeutung für den Kontext des hier untersuchten Forschungsfelds aufgezeigt wird. Die Herausforderungen und Bedingungen sozialer Kompetenzmessung werden in Kapitel 2.2.2 erläutert und gängige Verfahren vorgestellt. Hieraus sind wichtige Aspekte für die Erhebung sozialer Kompetenzen für das eigene Forschungsvorhaben abzuleiten. Kapitel 2.3 beschreibt Voraussetzungen und Verfahrensweisen fächerübergreifende Kompetenzen in der Schule zu prüfen, wobei insbesondere auf alternative Leistungsbeurteilungen eingegangen wird. Wie dem Ziel einer Überprüfung fächerübergreifender Kompetenzen mit neu implementierten Prüfungen nachgegangen wird, zeigt Kapitel 2.3.1. Exemplarisch steht hierbei die FÜK an Realschulen in Baden-Württemberg im Fokus, deren Rahmenbedingungen und Lernziele detailliert vorgestellt und analysiert werden (Kap. 2.3.2). Der Forschungsstand zu kompetenzorientierten Prüfungsformaten wird in Kapitel 2.3.3 erörtert.

Welche Rolle die Schule als Institution für die Entwicklung sozialer Kompetenzen spielt, ist Gegenstand des Kapitels 2.4. Der Fokus der Studie liegt auf der Bedeutung der sozialen Kompetenzen für den Lern- und Leistungserfolg in der Abschlussprüfung. Zentral ist dabei die Annahme, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver, kumulativer und zielorientierter Prozess ist, der in sozialen Kontexten erfolgt (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013). Aus diesem Grund werden die Zusammenhänge zwischen kooperativen Lernsettings, sozialen Kompetenzen und der Lernleistung aufgezeigt sowie die Grundannahmen und Voraussetzungen kooperativen Lernens in der Unterrichtsforschung dargelegt (Kap. 2.4.1). Daran anknüpfend folgt eine zusammenfassende Darstellung über die empirisch-geprüfte Wirksamkeit von Interventionen im schulischen Lernumfeld zur Förderung sozialer Kompetenzen (Kap. 2.4.2), woraus wichtige Hinweise für die Interventionsstudie der vorliegenden Dissertation abgeleitet werden.

Welchen Einfluss die Lehrerpersönlichkeit auf die Realisierung neuer Schulreformen haben kann und welche Faktoren die Akzeptanz der Lehrenden gegenüber bildungspolitisch-angestoßenen Veränderungen in der Schule beeinflussen, wird in Kapitel 2.5 zum Diskurs gestellt. Hieraus leitet sich die Fragestellung für die zweite Teilstudie ab.

Im empirischen Teil der Dissertationsschrift werden in Kapitel 3 die Zielsetzungen der Arbeit präzisiert und das methodische Vorgehen (Kap. 4) der empirischen Studien beschrieben. Dabei erfolgt eine Darstellung des Forschungsdesigns und der Methodik – sowohl für die Evaluation (Kap. 4.1), als auch für die Intervention (4.2). Das entwickelte Interventionsprogramm zur Förderung sozialer Kompetenzen wird in Kapitel 4.3 detailliert beschrieben sowie die Ziele und Inhalte der Interventions- und der Kontrollbedingungen beider entwickelter Trainingskonzepte gegenübergestellt. Die drei Teilstudien (Kapitel 5 bis 7), deren Ergebnisse in Zeitschriften mit peer-review-Verfahren veröffentlicht wurden, bilden schließlich den Kern dieser Dissertation.

Im 8. Kapitel erfolgt die Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der zusammengeführten Ergebnisse der drei Teilstudien sowie eine Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand (Kap. 8.1). Zudem werden die Limitationen der Studie sowie die Möglichkeiten für weitere Forschungen aufgezeigt (Kap. 8.2). Abschließend können aus den Befunden wichtige Implikationen für die Durchführung kompetenzorientierter Prüfungen in der schulischen Praxis abgeleitet werden (Kap. 8.3).

2 AUSGANGSPUNKT UND EMPIRISCHER FORSCHUNGSSTAND

Die Aktualität der Themen Kompetenzentwicklung und -erfassung sind bildungspolitisch begründet. In Deutschland, ein Land, das sich als „Wissensgesellschaft“ versteht, ist Bildung ein hohes Gut, das maßgeblich über Lebenschancen und Zukunftsperspektiven von Menschen entscheidet (Strauch, Jütten & Mania, 2009, S. 11). Veränderte Lernprozesse in den Lebens- und Arbeitswelten der Menschen und die immer komplexer werdenden Anforderungen an jeden Einzelnen bringen es mit sich, dass einmal erworbene Qualifikationen nicht mehr ausreichen, sondern es für jeden Einzelnen notwendig ist, unter dem Stichwort „Lebenslanges Lernen“ über die gesamte Lebenszeit hinweg zu lernen und neue Fähigkeiten zu erwerben (ebd.). Um sich in der komplexen, rasch verändernden modernen Arbeitswelt zu behaupten, ist daher der Erwerb von Kompetenzen ein wichtiges Schlüsselement (Scharnhorst & Ebeling, 2006, S. 17). Insbesondere die Vernetzung des Wissens in multiprofessionellen Teams sowie das Leben in einer zunehmend kulturell heterogenen Gesellschaft fordern verstärkt einen erfolgreichen kooperativen Umgang mit Anderen (Kanning, 2009a). Dies macht die Kooperationsfähigkeit zu einem unverzichtbaren Leistungsbestandteil (Martin & Purwin, 2001). Die Fähigkeit kooperativ mit anderen Personen zusammenzuarbeiten, zählt neben der fachlichen Qualifikation als wesentlicher Erfolgsfaktor im Arbeits- und Berufsleben (Euler & Pätzold, 2004; Hofmann, 2000; Roghé et al., 2010). Die Vielzahl an Veröffentlichungen zu diesem Thema, sowohl in der pädagogischen, bildungswissenschaftlichen Literatur, als auch in der Organisations- und Personalforschung sowie in der Psychologie zeigt, welche große Bedeutung sozialen Kompetenzen und der Fähigkeit zur Kooperation eingeräumt wird (z. B. Klieme, Artelt, & Stanat, 2001; Klippert, 2009; Kunter & Stanat, 2002; Seyfried, 1994). Die Kooperationsfähigkeit gilt als eine der bedeutsamsten Schlüsselqualifikationen in unserer heutigen Gesellschaft (Rychen & Salganik, 2001). Darüber hinaus zählen soziale Kompetenzen auch als Entwicklungsressourcen bzw. Resilienzfaktoren, die die psychische und soziale Anpassung unterstützen (u.a. Lösel & Bender, 2008; Masten & Coatsworth, 1998; Werner und Smith, 1982) sowie als Determinanten für die akademische Lernleistung (Slavin, 1995; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981). Es verwundert deshalb nicht, dass der Gedanke einer expliziten Förderung von Kompetenzen im sozialen Bereich in der Diskussion um die Gestaltung neuer Lerninhalte eine prominente Stellung einnimmt (Kunter & Stanat, 2002). In diesem Zuge werden die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte sowie die Entwicklung von Mess- und Bewertungsverfahren für den Erwerb fachübergreifender Kompetenzen gefordert (Forum Bildung, 2001, S. 17f.). Lehr- und Lernprozesse basierend auf Prinzipien der Selbstorganisation und der Selbststeuerung sowie Lernen und Arbeiten in Teams gewinnen in verschiedenen Kontexten, wie Schule, Ausbildung und Beruf an Bedeutung.

Dies verdeutlicht die Implementation kooperativer Prüfungsformate in der Sekundarstufen I und II, bei denen über fachlich-inhaltliche Kompetenzen hinausgehend, fächerübergreifende Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in die Leistungsbeurteilung miteinzubeziehen sind. Daran anknüpfend ist mit der FÜK in Baden-Württemberg das Ziel verbunden, sowohl das Fachwissen der Realschülerinnen und -schüler am Ende der Sekundarstufe I zu prüfen, als auch fächerübergreifende Kompetenzen zum Gegenstand der Leistungsmessung zu machen. Erreicht werden soll dies, indem die Lernenden in einem kooperativen Lernsetting und einer anschließenden Präsentation der Arbeitsergebnisse, sozial-kommunikative Fähigkeiten sowie methodische und personelle Kompetenzen erwerben und mit dieser Prüfung unter Beweis stellen (KM BW, 2006).

Wie die Konzeption dieser Prüfung in die aktuelle bildungspolitische Diskussion, um Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, um lebenslanges Lernen und neue gesellschaftliche und berufliche Anforderungen eingebettet werden kann und wie die Begriffe Kompetenz, fächerübergreifende und soziale Kompetenzen sowie Kooperations- und Teamfähigkeit theoretisch verortet werden können, soll nachfolgend näher erläutert werden.

2.1 Zum Kompetenzbegriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext

Kompetenzen werden von Wissen im engeren Sinne fundiert, durch Regeln, Werte und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse personalisiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. XI).

Der Begriff der Kompetenz ist vielfältig definiert. Mit der Verwendung des Kompetenzkonzepts in einem breiten wissenschaftlichen sowie bildungspolitischen Kontext, hauptsächlich hervorgerufen durch groß angelegte Erhebungen von Schülerleistungen, wie TIMSS (z.B. Baumert et al., 1997; Baumert, Bos & Lehmann, 2000) oder PISA (z. B. Baumert et al., 2001; OECD, 2001), geht eine entsprechende Vielzahl an Definitionen und Ausgestaltungen des Begriffs einher (Hartig & Klieme, 2006). Obgleich der Kompetenzbegriff schon vor Jahrzehnten eingeführt wurde, ist er erst in den vergangenen 20 Jahren zum Gegenstand intensiver Diskussionen in der Psychologie und in der Bildungsforschung geworden (z.B. Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001; Rychen & Salganik, 2001; Weinert, 2001). Die Forschung greift diesen Begriff auf, um veränderte Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt sowie damit verbundene Bildungsziele zu charakterisieren (Klieme & Leutner, 2006).

Zurückgeführt werden kann der Kompetenzbegriff in der Psychologie auf White (1959), der Kompetenzen als die von einem Individuum selbst hervorgebrachten und nicht genetisch angelegten Fähigkeiten bezeichnet, effektiv mit seiner Umwelt zu interagieren (vgl. auch

Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003; Reißig, 2006; Bastians & Runde, 2002). Der von White entwickelte Ansatz ergänzt das bis dahin rein kognitive Kompetenzkonstrukt um motivationale Komponenten. Auf den Sprachwissenschaftler Noam Chomsky (1970) geht die wichtige Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz zurück.

„Competence is the knowledge of language – a tacit grasp of the structural properties of all the sentences of a language. Performance involves actual real-time use and may diverge radically from the underlying competence due to environmental disturbances and memory limitations“ (Barman, 2012, S. 115).

Chomsky unterschied Kompetenz als Sprachwissen von der Performanz als tatsächlich gezeigte Anwendung der Sprache, wobei er darauf verwies, dass die gezeigte Performanz von der zugrunde liegenden Kompetenz deutlich abweichen kann. Diese Eigenschaften von Kompetenz sind für heute geltende Kompetenzdefinitionen grundlegend.

Im bildungswissenschaftlichen Kontext ist die Definition des Kompetenzkonstrukts der Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) bedeutsam. Die KMK hat als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse einen Katalog an Bildungsstandards formuliert, der die Qualität und die Vergleichbarkeit schulischer Bildung sichern soll. Bildungsstandards weisen Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule auf und benennen Ziele, die sich auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler richten (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2007, S. 19). Sie beziehen sich dabei auf allgemeine Bildungsziele und konkretisieren diese in Form von Kompetenzanforderungen. Die Kompetenzen sind fächerspezifisch festgelegt und zeigen auf, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Abschnitt in ihrer Schullaufbahn entwickelt haben sollen. Unter Kompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden; Kompetenzen sind als Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen definiert (Sekretariat der KMK der Länder in der Bundesrepublik Deutschland³, 2005, S. 16). Der Kompetenzbegriff, wie er von der KMK formuliert wird, ist damit in erster Linie inhaltsbezogen und erhebt nicht den Anspruch das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung zu vermessen (ebd.).

Kompetenz weist allerdings nicht nur kognitive Wissensinhalte auf; sie ist zudem mit Einstellungen, Werten und Motiven verknüpft. Dies macht insbesondere die vielzitierte Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 27f.) deutlich: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen

³ Im Folgenden wird der Herausgeber mit KMK abgekürzt.

Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Es geht bei Kompetenz nicht um reines Wissen, sondern darum dieses Wissen in neuen Situation neu zu ordnen und zu kombinieren, das bedeutet, hier spielen Kreativität und Fähigkeiten der Problemanalyse eine große Rolle (Rödler, 2009). Das Konzept „Kompetenz“ hat Weinert (2001) ausdrücklich mit „Problemlösen“ in Zusammenhang gebracht: „Wichtig ist, dass Problemlösungen zu Kompetenzen aufgebaut, die Kompetenzen aber mit neuen, nachfolgenden Lösungen auch verändert werden können“ (Oelkers & Reussers, 2008, S. 27). Nach diesem Verständnis ist Kompetenz eine Disposition, die Menschen befähigt, eine komplexe Problemstellung zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert (2001) von verschiedenen Facetten bestimmt. Dazu gehören Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.

Analog zu Weinert (2001) definiert die OECD Kompetenzen als „die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (OECD, 2005, S. 6) und betont, dass Kompetenz „Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst“ (ebd.). Allerdings schlägt Weinert (2001) im Zuge seiner Kompetenzdefinition vor, die kognitiven und motivationalen Facetten von Kompetenz empirisch getrennt zu erfassen, weil nur so ihre wechselseitige Beziehung einer Untersuchung zugänglich würde (vgl. auch Hartig, 2008).

Die angeführten Definitionen beinhalten zentrale Merkmale, die in der empirischen Bildungsforschung als wichtige Kompetenzeigenschaften gelten (Gniewosz, 2011, S. 57f):

- *Kompetenzen sind vielfältig:* Anstatt von einer Grundkompetenz, wird von kontextspezifischen Kompetenzen ausgegangen. Verschiedene Domänen beanspruchen demnach unterschiedliche Kompetenzen.
- *Kompetenzen sind erlern- und veränderbar:* Der Kompetenzerwerb wird als kumulativer Lernprozess verstanden.
- *Kompetenzen umfassen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten:* Fähigkeiten sind die inneren Ursachen für Verhalten, während Fertigkeiten erlernte oder erworbene Anteile des Verhaltens darstellen.
- *Kompetenzen dienen der Problemlösung:* Mit Hilfe von Kompetenzen können situativ geprägte Anforderungen bewältigt werden.
- *Kompetenzen sind situativ:* Eine erfolgreiche Nutzung von Kompetenzen verlangt eine Anpassung an die Situation (z.B. sozialen Kontext).

Ergänzend zu diesen Merkmalen wird in Weinerts Kompetenzdefinition anhand der Begriffe „erfolgreich“ und „verantwortungsvoll“ die soziale Wertgebundenheit von Kompetenzen angesprochen, die ebenso von der OECD (2005) betont wird.

Einen weiteren wichtigen Aspekt von Kompetenz führen Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) an: Sie sehen Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns und definieren sie als Selbstorganisationsdispositionen. Kompetenzen befähigen demnach zu selbstorganisierten, kreativen Handeln. Ihre Auffassung von Kompetenz verweist auf die Handlungsfähigkeiten, indem Kompetenzen als Handlungspotenziale beschrieben werden. Kompetenzen sind nicht direkt prüfbar, „sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003, S. XIX). Das Potenzial zu kompetentem Verhalten ist nicht ohne weiteres beobachtbar. Es handelt sich bei Kompetenz vielmehr um „die individuellen Voraussetzungen, sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen“ (Heyse, 2010, S. 81). Die Trennung von Kompetenz und Performanz wird von vielen Autoren vorgenommen (u.a. Erpenbeck, 2002; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003; Kanning, 2009a), wobei von der Performanzebene letztlich implizit auf die Kompetenz geschlossen wird. So beschreiben Hartig, Klieme und Leutner (2008, S. V) Kompetenzen als *“complex ability constructs that are closely related to performance in real-life situations”*. Diese Definition verweist auf die enge Verbindung zwischen der Disposition einer Person und ihrer Performanz. Welche Schwierigkeiten sich aus der Unterscheidung zwischen Verhalten und Kompetenz für die Praxis der Kompetenzerfassung ergeben, wird in Kapitel 2.1 in Bezug auf soziale Kompetenzen detaillierter erörtert werden. Denn schließlich lässt sich ohne die Annahme einer engen Verbindung von beobachtbarem Verhalten nicht auf die latenten Kompetenzen schließen.

In Anlehnung an die vorangegangenen Kompetenzdefinitionen werden Kompetenzen in der vorliegenden Arbeit als erlernbare, kognitiv verankerte Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die es ermöglichen bestimmte Anforderungssituationen erfolgreich zu meistern. Der Begriff umfasst dabei zudem Interessen, Motivationen, Werthaltungen sowie soziale Bereitschaft. Denn schließlich kann das Fehlen motivationaler und volitionaler Eigenschaften für das Nichtlösen von Problemen bei ausreichendem Fähigkeitspotential verantwortlich sein (Klotz, 2015). Kompetentes Handeln impliziert sowohl den Einsatz von Wissen, von kognitiven, praktischen, als auch von sozialen Fähigkeiten sowie Verhaltenskomponenten.

Ein wichtiges Kriterium für die Erfassung von Kompetenzen, das sich aus den Kompetenzdefinitionen ableitet, stellt die Unterscheidung zwischen dem Handlungspotential und der tatsächlich durchgeführten Handlung dar. Daraus folgt der – für den Forschungsgegenstand

der FÜK – wichtige Hinweis, dass Kompetenzen immer nur indirekt über die Performanz zu diagnostizieren und beurteilen sind. In Bezug auf die empirische Erfassung von Kompetenzen wird jedoch vielfach auf eine notwendige Trennung von kognitiven Fähigkeitsbereichen und motivational-volitionalen Facetten hingewiesen, um dadurch mögliche Wechselwirkungen analytisch darstellen zu können (Klieme & Leutner, 2006; Weinert, 2001). Klieme und Leutner (2006) verwenden den Kompetenzbegriff für „kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen“ und schränken ihn, im Vergleich zu einem handlungsbezogenen Begriff, der motivationale und emotionale Komponenten impliziert, deutlich ein. Diese Grenzziehung liegt dabei in der besseren empirischen Messbarkeit begründet und weniger in der theoretischen Verortung des Kompetenzkonstrukts (Weinert, 2001). Auf die Herausforderungen der Kompetenzmessung wird in Kapitel 2.2.2 mit einer besonderen Bezugnahme auf soziale Kompetenzen näher eingegangen.

2.1.1 Fächerübergreifende Kompetenzen

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule beinhaltet weit mehr als die Vermittlung fachlichen Wissens (Klieme et al., 2001, S. 203). In den letzten Jahren ist zunehmend die Bedeutung fächerübergreifender Kompetenzen betont worden; sie gelten als Voraussetzung für den schulischen und außerschulischen Wissenserwerb und die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit. Allgemein wird zwischen fachlichen und überfachlichen bzw. fächerübergreifenden Kompetenzen unterschieden. Während man unter Fachkompetenz die Befähigung und Bereitschaft versteht, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen, gelten Selbst- bzw. Personalkompetenz, Methodenkompetenz, soziale bzw. kommunikative Kompetenz als sogenannte überfachliche Kompetenzen. Grob et al. (2003, S. 312) definieren überfachliche Kompetenzen als Kompetenzen, die in „bildungstheoretischer Perspektive nicht spezifischen Fachdisziplinen zugeordnet werden können, die also quer zur herkömmlichen Fächerstruktur liegen“ und schließen mit dieser Definition an Konzepte der Schlüsselqualifikation (Mertens, 1974) und der Schlüsselkompetenz (Rychen & Salganik, 2001) an. Schlüsselqualifikationen zielen auf einen übergeordneten Wissenserwerb sowie auf die Befähigung zur kritischen Reflexion und selbständigen Weiterentwicklung des eigenen Wissens. Sie befähigen demnach einen Menschen zur Planung und Bewältigung von Aufgaben und Situationen, die über die fachliche und berufliche Qualifikationen hinaus reichen.

Mit fächerübergreifenden Kompetenzen sind im bildungswissenschaftlichen Kontext Fähigkeiten angesprochen, die über domänenspezifische inhaltliche Kenntnisse einzelner Schulfächer hinausgehen und dabei inhaltsübergreifend als auch anforderungs- und situationsbezogen sind (Klieme et al., 2003). Nach Klieme et al. (2001, S. 204) zeichnen sie sich als „allgemeine

Fähkeitsdimensionen“ darin aus, dass sie für alle Unterrichtsfächer erforderlich sind, die Bewältigung komplexer Aufgaben unterstützen und den Transfer auf neue Anforderungssituationen ermöglichen. Eine einheitliche Definition fächerübergreifender Kompetenzen liegt jedoch nicht vor (Grob & Maag Merki, 2001; Klieme et al., 2001). Einen möglichen Ansatz liefert die Unterscheidung zwischen personalen, interpersonalen und gesellschaftsbezogenen überfachlichen Kompetenzen im beruflichen Kontext (Maag Merki, 2004). Unter personalen Kompetenzen führt Maag Merki (2004, S. 204) beispielhaft die Fähigkeit an, mit eigenen belastenden Gefühlen gut umgehen zu können; als interpersonale Kompetenz wird die Fähigkeit genannt, anderen Personen gegenüber Verantwortung zu übernehmen und zu den gesellschaftsbezogenen Kompetenzen zählt die Bereitschaft, Verantwortung für die menschliche Gemeinschaft zu übernehmen. Nach dieser Definition entsprechen Kompetenzen „Eigenschaften oder Fähigkeiten, die in einem funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung stehen und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Anforderungen, die sich lebensbereichsübergreifend in vielfältigen Rollen und komplexen Lebenslagen ergeben, erfolgreich zu meistern“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 312).

Das im Jahr 2003 vorgelegte Projekt „Definition and Selection of Competencies“ (Definition und Auswahl von Kompetenzen, DeSeCo) (Rychen & Salganik, 2001; 2003) bietet einen weiteren Ansatz zur Kategorisierung fächerübergreifender Kompetenzen. Dabei wird das Kompetenzmodell der OECD zur PISA-Studie bezogen auf die Herausforderungen einer sich globalisierenden Welt weitergeführt und ein theoretisch fundierter und überspannender konzeptioneller Rahmen für basale Kompetenzen in einer interdisziplinären und internationalen Wissensgesellschaft formuliert: Über das Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus werden weitere für das Leben in unserer Gesellschaft bedeutende Schlüsselkompetenzen genannt (Rychen & Salganik, 2003, S. 2). In diesem Zusammenhang werden explizit drei Kernkompetenzbereiche ausgewiesen und vor dem Hintergrund allgemeiner gesellschaftlicher Anforderungen begründet: 1. selbstständiges Handeln, 2. Interagieren in sozial heterogenen Gruppen und 3. interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln (Rychen & Salganik, 2001). Dabei ist bedeutsam, dass diese drei Kompetenzbereiche Wissen, verschiedene kognitive und praktischen Fähigkeiten sowie bestimmte Sozial- und Verhaltenskomponenten wie Einstellungen, Gefühle, Werte und Motivationen voraussetzen (ebd., S. 10). Auf Grund der Bezugnahme des hier vorgestellten Forschungsprojekts auf soziale Kompetenzen wird die Kompetenzkategorie 2: *„Interagieren in heterogenen Gruppen“* besonders betrachtet. Die Bildung von sozialem Kapital gilt eine wichtige individuelle Ressource, deren Grundbedingung soziale Beziehungen zwischen den Individuen sind. Gemeinsam mit anderen zu lernen, zu leben und zu arbeiten stellt eine Schlüsselkompetenz in unserer heutigen Gesellschaft dar. Nach Rychen und Salganik (2001) befähigt diese dazu, persönliche Beziehungen beispielsweise zu Bekannten, Kollegen und Kunden aufzubauen, zu

pflügen und zu unterhalten: Gute zwischenmenschliche Beziehungen gelten nicht nur als Voraussetzung für die soziale Gemeinschaft, sondern sind zunehmend für den wirtschaftlichen Erfolg wichtig. Voraussetzungen für diese Schlüsselkompetenz sind dabei (ebd., S. 14):

- *Empathie – sich in die Rolle des anderen zu versetzen und sich die Situation aus seiner/ihrer Sicht vorzustellen.*
- *Wirksamer Umgang mit Emotionen – sich seiner selbst bewusst und in der Lage zu sein, seine eigene grundlegende emotionale und motivationale Verfassung und diejenige der anderen zu deuten.*

Die OECD nennt zudem die Kooperationsfähigkeit als wichtige Schlüsselkompetenz: Heute können viele Anforderungen und Ziele nicht von einzelnen erreicht werden, „sondern machen es erforderlich, dass sich diejenigen, die gemeinsame Interessen verfolgen, zu Gruppen wie Arbeitsteams, sozialen Bewegungen, Managementgruppen, politischen Parteien oder Gewerkschaften zusammenschließen“ (Rychen & Salganik, 2001, S. 15). Zu den spezifischen Komponenten dieser Kompetenz zählen die Autoren folgende (ebd., S. 15):

- *die Fähigkeit, Ideen einzubringen und die der anderen Menschen anzuhören*
- *Verständnis für die Dynamik von Diskussionen und die Folgen einer Ablaufplanung*
- *die Fähigkeit, taktische bzw. dauerhafte Vereinbarungen einzugehen*
- *die Verhandlungsfähigkeit*
- *die Fähigkeit, Entscheidungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte zu treffen.*

Weitere Ordnungsansätze von Kooperationskompetenz werden in Kapitel 2.2.1 vorgestellt und erörtert. Empirisch erfasst wurden ausgewählte Schlüsselkompetenzen international vergleichend bisher in PISA, wobei Aspekte von Kooperation und Kommunikation die Schwerpunkte für die Erfassung sozialer Kompetenzen bildeten (Baumert et al., 2001).

In den Bildungsplänen vieler deutscher Bundesländer findet sich eine Klassifikation fächerübergreifender Kompetenzen in die Bereiche Personalkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz.⁴ Diese Begrifflichkeiten sind als Dimensionen von Handlungskompetenz vorrangig durch Reetz (1999) in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung verortet, dessen Systematik sich an Roth (1967) anlehnt. Andere Autoren wie Erpenbeck und von

⁴ Dazu gehören die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern, Baden-Württemberg, Hamburg. Hessen nennt die Einteilung überfachlicher Kompetenzen in Personale Kompetenz, Soziale Kompetenz, Lern- und Arbeitskompetenz und Sprach- und Textkompetenz. Sachsen führt Lernkompetenz, Sprachkompetenz, Problemlösekompetenz, Medien- und Sozialkompetenz auf.

Rosenstiel (2003) sowie die Schulleistungsstudie PISA greifen ebenfalls auf diese Einteilung zurück (Klieme & Hartig, 2007, S. 20). Erpenbeck und Heyse (1999, S. 157) unterscheiden in ihrem Ansatz vier grundlegende Kompetenzklassen (auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet) und differenzieren diese wie folgt aus:

- 1.) *Personale Kompetenzen* als Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln.
- 2.) *Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen* als Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten - für sich selbst oder für andere im Team.
- 3.) *Fachlich-methodische Kompetenzen* als die Dispositionen einer Person, mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten.
- 4.) *Sozial-kommunikative Kompetenzen* als Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln.

Alle vier Kompetenzbereiche werden als Dispositionen verstanden, die Fähigkeiten darstellen, die angeboren oder erworben sein können und nur aus wiederkehrenden Verhaltensmustern erkennbar werden.

2.1.2 Das Kompetenzverständnis im Bildungsplan von Baden-Württemberg

Baden-Württemberg hat 2004 als erstes Bundesland seine Bildungspläne für die allgemein bildenden Schulen vollständig auf kompetenzorientierte Bildungspläne umgestellt (KM BW, 2016). Dies geschah vor der Verabschiedung der länderübergreifenden Bildungsstandards der KMK aller 16 Länder. Aus diesem Grund flossen in den Bildungsplan für die allgemeinen Schulen von Baden-Württemberg aus dem Jahr 2004 noch nicht in vollem Umfang die bildungstheoretischen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskussionen des Kompetenzverständnisses ein, wie sie im vorangegangenen Kapitel dargelegt wurden. Abweichend zu den nationalen Standards liegt dem Bildungsplan von Baden-Württemberg ein Kompetenzbegriff zu Grunde, der sich an der beruflichen Handlungskompetenz orientiert und eine Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffs in die Bereiche Fach-, Methoden-, Sozial und Personalkompetenz vornimmt. Durch das synergetische Zusammenwirken der einzelnen Teil-Kompetenzen soll aus ihnen die allgemeine berufliche Handlungskompetenz entstehen (Erpenbeck & Heyse, 1999). Nach Kauffeld, Frieling und Grote (2002, S. 198) können die vier Kompetenzbereiche der Fach-, Methoden-, Sozial und Personalkompetenz jedoch nicht unabhängig voneinander definiert werden. Die Dimensionen sind keineswegs isoliert zu verstehen; sie bedingen einander, sind miteinander vernetzt und benennen jeweils

Schwerpunkte, die im Prozess der Entwicklung von Handlungskompetenz zu beobachten sind (Bader & Müller, 2002, S. 176f.).

Für die berufliche Bildung wurde anhand der Rahmenvorgaben durch die KMK bereits 1999 ein kompetenzorientiertes Bildungsmodell eingeführt. Seitdem ist die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz zentraler Bildungsauftrag für beide Lernorte des Dualen Systems (Betriebe und Schulen) (KMK, 2007). Neben der Fachsystematik gilt die Handlungsorientierung als zentral. Sie ist als Reaktion der Bildungspolitik auf veränderte Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems sowie auf die zunehmende Dynamisierung und Flexibilisierung von Gesellschaft und Arbeitswelt zu werten (Kettschau, 2012, S. 2). Handlungskompetenz wird von der KMK (2007, S. 10) verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“. Sie umschließt die vier Dimensionen der Fachkompetenz, Human- bzw. Personalkompetenz und Sozialkompetenz sowie Methoden- und kommunikative Kompetenzen, die folgendermaßen definiert werden:

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Humankompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.

Methodenkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte) (ebd., S. 11).

Die Teilung beruflicher Handlungskompetenz wird auf den Pädagogen Heinrich Roth zurückgeführt. Er beschreibt die menschliche Handlungsfähigkeit auf verschiedenen Fortschrittsstufen, die in der mündigen moralischen Entscheidungshandlung als höchste Stufe menschlichen Handelns gipfeln (Hensge, Lorig & Schreiber, 2008). „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth, 1971, S. 180). Auf diesem breiten, auf unterschiedliche Kontexte bezogenen Kompetenzverständnis basiert schließlich das Lernfeldkonzept der KMK von 1996, das bis heute Bestandteil jedes Rahmenlehrplans für den berufsbezogenen Unterricht ist (KMK, 2007, S. 9 ff.).

Euler und Bauer-Klebl (2009, S. 34) stellen ebenfalls einen Ansatz zur Definition von Handlungskompetenz vor und nennen dabei analog drei Dimensionen: die Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die in Anlehnung an die US-amerikanische Lehr-Lernforschung (Brandsford, Brown & Cocking, 1999) in die Dimensionen Erkennen bzw. Wissen (kognitive Handlungsschwerpunkte), Werten bzw. Einstellungen (affektive und moralische Handlungsschwerpunkte) und Können bzw. Fertigkeiten (handhabend-gestaltendes Wirken) unterschieden werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der Kompetenzbegriff des Bildungsplans von Baden-Württemberg 2004 von der Auffassung des Kompetenzbegriffs in der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme et al., 2003, S. 15) unterscheidet, welcher auf den Kompetenzbegriff von Weinert (2001) zurückgreift. Hierbei werden überfachliche Bildungsziele, wie zum Beispiel sozial-kommunikative Kompetenzen, in den Standards der einzelnen Domänen mitgedacht, jedoch nicht explizit ausgewiesen. Der Kompetenzbegriff im Bildungsplan von Baden-Württemberg 2004 hingegen folgt vielmehr der breit angelegten Kompetenzdefinition von Roth (1967) und löst sich damit von der deutlichen fachlichen Bindung von Kompetenz und ihrer Domänenspezifität und orientiert sich an einem etablierten Konzept der beruflichen Handlungskompetenz.

2.2 Soziale Kompetenzen – Definition und Messverfahren

Kompetenzen messen, bewerten und entwickeln zu wollen, ist ein hoher Anspruch und gleichzeitig eine wissenschaftliche Herausforderung (Kauffeld, 2006, S.V).

Ein Blick in die Forschungsliteratur der letzten 40 Jahre zeigt ein großes Interesse am Konzept der sozialen Kompetenzen in einer Vielzahl von Disziplinen (u.a. Kauffeld, Frieling & Grote, 2002; von Rosenstiel, 1999). Soziale Kompetenzen werden in empirischen Studien als wichtige Bedingungs-, Mediator- und Outcome-Variablen gesehen (Arnold, Lindner-Müller & Riemann, 2012). Dabei ist die Förderung sozialer Kompetenzen in allen deutschen Schulgesetzen verankert (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Frey, 2013) und die OECD sieht „Sozialkompetenz“, „soziale Fähigkeiten“, „interkulturelle Kompetenz“ oder „Soft Skills“ als wesentliche Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft an (Rychen & Salganik, 2001). Trotz dieser zugesprochenen Tragweite und Wirkung sozialer Kompetenzen, ist man noch weit davon entfernt, sich darauf zu einigen, was soziale Kompetenz ist, wie sie gemessen werden sollte und wie ihre Ausprägungen eingeordnet werden können (Gurtman, 1999). Es liegen nur wenige Modelle vor, die zu einer Systematisierung des Konstrukts beitragen. Besonders empirisch hergeleitete Kompetenzstrukturmodelle sind selten (Bastians & Runde, 2002; Brohm, 2009; Kanning, 2002; 2009a; Schuler & Barthelme, 1995). Eine einheitliche Definition für den Begriff der sozialen Kompetenz sucht man somit vergeblich. Vielmehr ist soziale Kompetenz ein Sammelbegriff unter den verschiedene menschliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gefasst werden. Einigkeit in der Fachliteratur besteht dahingehend, dass soziale Kompetenz immer im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Interaktionen steht (Kanning, 2009a, S. 11). Dies kann als kleinster gemeinsamer Nenner der Vielzahl an sozialer Kompetenzdefinitionen ausgemacht werden. Es handelt sich dabei um ein multidimensionales Konstrukt unter das viele soziale Kompetenzen gefasst werden. Hieran anknüpfen sprechen viele Autoren von sozialen Kompetenzen im Plural (u.a. Kanning, 2009a).

Soziale Kompetenzen können sowohl als latente Persönlichkeitseigenschaften oder als Katalog von sozialen Fertigkeiten aufgefasst werden, was in erster Linie durch deren zeitliche und situative Stabilität und Entwickelbarkeit tangiert wird. Persönlichkeitsmerkmale stellen Wirkungsfaktoren in allen Interaktionen dar. Grundsätzlich besteht die Annahme, dass Persönlichkeitsmerkmale zeitlich und situativ vergleichsweise stabil und nur schwer zu beeinflussen sind, wohingegen Kompetenzen als prinzipiell veränderbar gelten. Der naturwissenschaftsnähe Eigenschaftsansatz zielt auf den kaum bzw. unveränderlichen Teil des menschlichen Handelns und Erlebens, während Kompetenzen als geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen zu verstehen sind, die nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsergebnisse umfassen (Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote & Sauter, 2017). In der

Psychologie wird zwischen *Traits* als zeitstabile Eigenschaften eines Menschen, die sich entsprechend der Definition nur wenig oder langsam ändern, und *States* als Zustand einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt unterschieden. Zu den bekanntesten Persönlichkeitseigenschaften gehören die Big Five. Sie charakterisieren die wichtigsten individuellen Unterschiedsdimensionen der Gesamtpersönlichkeit und beschreiben wie emotional stabil (als Gegenpol von Neurotizismus), extrovertiert, sozial verträglich, offen für neue Erfahrungen und gewissenhaft eine Person ist. Aus theoretischer Sicht ist von einer bedeutungsvollen Überlappung von Persönlichkeitsmerkmalen mit dem Konstrukt der sozialen Kompetenz auszugehen, was insbesondere für den Persönlichkeitsfaktor Extraversion zutreffend ist (Arnold et al., 2012). Soziale Kompetenzen sind als Komplex von Persönlichkeitseigenschaften zu verstehen, die je nach Anforderungsstruktur durch Handlungsregulation in Verhalten umgesetzt werden (Bastians & Runde, 2002). Für die Bestimmung der Variablen sozial kompetenten Verhaltens ist daher von den Anforderungsmerkmalen ausgehend, die Festlegung und Operationalisierung der Handlungsvariablen vorzunehmen.

Historisch betrachtet war der Begriff der sozialen Kompetenz und die damit verbundenen Phänomene zunächst eng an die Intelligenzforschung geknüpft und fokussierte sich auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kanning, 2009a; Reinders, 2007). Diese Auffassung hat sich sukzessive in einen eigenständigen Fähigkeits- und Funktionsbereich verändert (Reinders, 2007, S. 18). Verwandte Konzepte, wie soziale Intelligenz (Thordike, 1920), emotionale Intelligenz (Salovey & Mayer, 1989), interpersonale Intelligenz (Buhrmeister, 1996) oder der Begriff der sozialen Fertigkeiten (z.B. Becker & Heimberg, 1988) sind als Teilmengen sozialer Kompetenz zu verstehen (Kanning, 2009a).

Verschiedene Forschungsfelder der Psychologie befassen sich mit dem Thema der sozialen Kompetenz. Die klinische Psychologie stellt die Durchsetzungsfähigkeit des Menschen ins Zentrum. Die Fähigkeit des Menschen in Interaktionen erfolgreich seine Interessen vertreten zu können spiegelt hier den zentralen Aspekt sozialer Kompetenz wider. Demgegenüber versteht die Entwicklungspsychologie soziale Kompetenz als Anpassung des Individuums an die Umwelt. Eine dritte Position sieht soziale Kompetenz als Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung, das heißt, sozial kompetent verhält sich derjenige, der seine eigenen Interessen in sozialen Interaktionen verwirklicht und dabei die Interessen seiner Interaktionspartner mitberücksichtigt (Kanning, 2009a, S. 15).

Vielfach wird – analog zum allgemeinen Kompetenzkonzept – auch bei sozialer Kompetenz zwischen dem Potenzial im Menschen und sozial kompetentem Verhalten unterschieden (Kanning, 2002; 2009a). Sozial kompetentes Verhalten bezeichnet nach Kanning (2002, S. 156)

das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“. Soziale Kompetenz hingegen bezeichnet die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (ebd., S. 155). Beide Definitionen beinhalten „Leerstellen“ die im konkreten Anwendungsfall mit kontextspezifischen Inhalten zu füllen sind (Kanning, 2009a, S. 16). Ob ein Verhalten sozial kompetent ist, ergibt sich aus den Zielen der Handelnden und der Akzeptanz durch den betroffenen sozialen Kontext. Die Beurteilung über sozial-kompetentes Verhalten erfolgt demnach durch die Attribution anderer und ist nicht wertneutral. Eine besonders häufig angeführte Definition sozialer Kompetenzen als verhaltensbezogener Ansatz ist die von Goldfried und D’Zurilla (1969). Sie sehen soziale Kompetenzen als “the effectiveness or adequacy with which an individual is capable of responding to various problematic situations which confront him” (1969, S. 161, zitiert in Rubin & Rose-Krasnor, 1992, S. 284).

Hinsch und Pfungsten (2002, S. 5) definieren soziale Kompetenz als die „Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“. Soziale Verhaltensfertigkeiten (social skills) sind nach Pfungsten (2009) in die Bereiche der kognitiven, der emotionalen und der aktionalen Fertigkeiten zu untergliedern. Zu den kognitiven Fertigkeiten gehören grundlegende Fertigkeiten, wie sich in andere hineinversetzen, Handlungsalternativen entwickeln oder zielführende Gedanken aktivieren zu können. Eigene Gefühle oder Stimmungen wahrnehmen, sich entspannen oder eigene Ängste vorübergehend ignorieren zu können, zählen zu den emotionalen Fertigkeiten. Laut und deutlich sprechen oder jemanden anschauen können, sind den aktionalen Fertigkeiten zugewiesen. Soziale Kompetenzen gelten als übergeordnete Fähigkeiten, die darin bestehen, diese Fertigkeiten sinnvoll zu kombinieren und angemessen anzuwenden (ebd., S. 159).

Bezogen auf die Einordnung sozialer Kompetenz als eine der Subdimensionen menschlicher Kompetenz besteht eine Vielzahl an Ordnungsansätzen (z.B. Erpenbeck, 2003; Euler & Bauer-Klebl, 2009; Kanning, 2009a; Reinders, 2007). Fünf Merkmalskategorien sozialer Kompetenzen, die für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sind wurden in einer Metaanalyse von Caldarella und Merrell (1997) gefunden:

1. Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen (z.B. Kompetenz zur Perspektivenübernahme, Hilfe anbieten)
2. Selbstmanagementkompetenzen (z.B. Ärgerkontrolle/ Konfliktfähigkeit)
3. Akademische Kompetenzen (z.B. Lehrern zuhören)
4. Kooperative Kompetenzen (z.B. Anerkennen sozialer Regeln)
5. Durchsetzungsfähigkeiten (z.B. Gespräche initiieren/ Freundschaften schließen)

Kanning (2003) unternahm den Versuch die Anzahl der in der Literatur aufgeführten Dimensionen sozialer Kompetenz zu reduzieren und die aufgelisteten Fähigkeiten zu bündeln und zu klassifizieren, indem er sowohl inhaltliche Analysen, als auch empirische Verfahren heranzog. Nachdem er über 100 Nennungen sozialer Kompetenzen zusammengetragen hatte, erfolgte eine Inhaltsanalyse der Definitionen und deren Zusammenfassung. Schließlich stellt er drei Dimensionen sozialer Kompetenzen heraus: den perzeptiv-kognitiven, den motivational-emotionalen und den behavioralen Bereich. Diese Kompetenzbereiche sind auf qualitativem Wege generiert worden. Die Kompetenzen wurden zudem empirisch geprüft. Kanning (2009a; 2009b) unterzog die 17 Skalen des Inventars sozialer Kompetenzen (ISK) eine Faktorenanalyse und fand vier Faktoren zweiter Ordnung (vgl. Tabelle 1). Die Dimensionen sozialer Kompetenz bündeln eine Vielzahl an Kompetenzbegriffen und stellen ein sehr allgemein gefasstes Konstrukt sozialer Kompetenz dar, das situationsübergreifende soziale Kompetenzen erfasst, die in vielen sozialen Interaktionen wirken und Bestandteil der Persönlichkeit eines Menschen sind. Zu beachten ist, dass Kanning (2009a) seine Dimensionen aus empirischen Studien mit Erwachsenen herleitete.

Tabelle 1: Primär- und Sekundärskalen sozialer Kompetenz nach Kanning

Sekundärskalen	Primärskalen
Soziale Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> - Prosozialität - Perspektivenübernahme - Wertepluralismus - Kompromissbereitschaft - Zuhören
Offensivität	<ul style="list-style-type: none"> - Durchsetzungsfähigkeit - Konfliktbereitschaft - Extraversion - Entscheidungsfreudigkeit
Selbststeuerung	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstkontrolle - Emotionale Stabilität - Handlungsflexibilität - Internalität
Reflexibilität	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstdarstellung - Direkte Selbstaufmerksamkeit - Indirekte Selbstaufmerksamkeit - Personenwahrnehmung

Quelle: nach Kanning, 2009b

Schumann, Eberle und Blum (2009) heben hingegen besonders die Situationsabhängigkeit sozialer Kompetenzen hervor und definieren sie als das Potenzial eines Menschen, „innerhalb seiner Lebensbereiche in spezifischen Typen von kommunikativen Situationen angemessen und zielgerichtet handeln zu können. Dabei sind Sozialkompetenzen verständigungsorientiert ausgerichtet, d.h. ihre Anwendung fokussiert auf eine Ausbalancierung und Integration von

eigenen Ansprüchen und den Ansprüchen der Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern“ (Schumann et al., 2009, S. 11). Mit dieser Definition machen die Autoren auf drei Aspekte aufmerksam: Soziale Kompetenzen werden, wie ebenso von Kanning (2002; 2009a), als Verhaltensdispositionen verstanden und grenzen sich damit von Performanzvorstellungen ab. Soziale Kompetenzen sind normativ ausgerichtet. In diesem Sinne beziehen sich soziale Kompetenzen auf diejenigen „Fertigkeiten eines Menschen, die ihn befähigen sich angemessen in einem sozialen Kontext zu verhalten und diesen Kontext gleichermaßen zu verstehen als auch kritisch zu reflektieren“ (Steins, 2014, S. 2). Es geht weder um Durchsetzungs-, noch um Anpassungsfähigkeit, sondern um eine Ausbalancierung von Eigen- und Fremdansprüchen. Zudem sind Sozialkompetenzen von Kontextbedingungen beeinflusst und damit in ihrer Anwendung bereichs- und situationsspezifisch verankert (u.a. Stanat & Kunter, 2001; Kanning, 2009a; Schumann et al., 2009).

Die Multidimensionalität sozialer Kompetenzen wird insbesondere darin deutlich, dass in theoretischen Konzepten sozialer Kompetenzen verschiedene Kompetenzbereiche formuliert werden. Stanat und Kunter (2001, S. 299) merken an, dass soziale Kompetenzen in hohem Maße situationsabhängig sind und es sich daher als wenig fruchtbar erweist, diese auf einer globalen Ebene definieren und erfassen zu wollen. Es erscheint daher unumgänglich, soziale Kompetenz im Kontext der konkreten empirischen Fragestellung und Untersuchung durch eine einschränkende Definition des Begriffs der sozialen Kompetenzen zu präzisieren. Im Folgenden sollen Überlegungen und Gesichtspunkte herausgestellt werden, die einer solchen Präzisierung sozialer Kompetenzen im Hinblick auf das Forschungsfeld eines schulischen kooperativen Lernsettings von Schülerinnen und Schülern, wie es in dem untersuchten Lernarrangement der FöK der Fall ist, nützlich sind. Das Verständnis von sozialer Kompetenz als *kontextspezifisches* Konstrukt, hilft letztlich bei einer klaren begrifflichen Abgrenzung von bestehenden Konstrukten, insbesondere im Hinblick auf die kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz) (Hartig, 2008) und verdeutlicht die Erlernbarkeit von Kompetenzen. Der Definition des Kontextes kommt eine tragende Rolle zu. Hierbei wird festgelegt auf welchen Bereich von Situationen und Anforderungen sich das spezifische Kompetenzkonstrukt bezieht (ebd.). Im Sinne dieses Definitionsansatzes kann nicht die Menge aller Situationen betrachtet werden, in denen Menschen mit anderen sozial interagieren. Vielmehr muss eine konkrete Einschränkung auf eine spezifische Situation aus diesem, sonst viel zu großen und heterogenen Feld an sozialen Interaktionen, festgelegt werden. Der Kompetenzbegriff sollte dabei jedoch nicht zu eng gefasst werden, um nicht isolierte Fertigkeiten als Kompetenzen zu benennen, sondern es sollte der Bezug zu einer Menge anderer ähnlich realer Situationen vorliegen (Hartig, 2008), die sich in diesem Falle auf die Interaktion von Schülerinnen und Schülern in einem Gruppenarbeitslernsetting beziehen.

Vor dem Hintergrund, dass die sozialen Kompetenzen einer Person sowohl von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen moderiert werden, als auch mit sozialen Kompetenzen verknüpfte Fertigkeiten kontextspezifisch erworben und angewendet werden, bezieht sich die vorliegende Arbeit auf einen integrativen Ansatz, der in Anlehnung an Kanning (2009a) von kontextunabhängigen, stabilen sozialen Kompetenzen sowie von situationsspezifischen sozialen Kompetenzen ausgeht, die in der Performanz, sprich in konkreten Handlungen sichtbar werden. Für eine Reduktion der Vielfalt an Klassifikationen sozialer Kompetenz sind Literaturrecherchen und -analysen hilfreich. So weisen die Klassifikationen zu diesem Thema meist drei Facetten sozialer Kompetenzen auf: 1. Kooperationsfähigkeit, 2. Kommunikationsfähigkeit und 3. Empathie- bzw. Interpretationsfähigkeit (Baumert et al., 2001; Euler, 1997; Schumann, 2008; Stanat & Kunter, 2001). Darüber hinaus führt Euler (1997) als zentrale Merkmale die Konflikt- und die Konsensfähigkeit an. Bezogen auf das dargestellte Lernarrangement im Rahmen der FÜK und die Ausführungen der Forschung zum Kompetenzbegriff wird in dieser Forschungsarbeit soziale Kompetenz als Fähigkeit verstanden, mit anderen kommunizieren und kooperieren zu können. Die Auswahl der Teilaspekte sozialer Kompetenz orientiert sich neben den spezifischen Anforderungen, die sich anhand der FÜK ergeben, an Studien der psychologischen und pädagogischen Forschung, die der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Kontext von Gruppenarbeiten große Bedeutung einräumen (u.a. Bastians & Runde, 2002; Euler, 1997; Schumann et al., 2009; Stanat & Kunter, 2001; Seyfried, 1995). Auf die verschiedenen Teilbereiche wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen.

2.2.1 Kooperationsfähigkeit als Teilaspekt sozialer Kompetenz

Eine Kooperation ist ein Zusammenwirken mehrerer Individuen zur Erreichung eines bestimmten Ziels (Bischof-Köhler, 1989). Das Problem, das dabei zu lösen ist, beinhaltet kognitive und motivationale Aspekte: Es kommt einerseits darauf an, die Absicht des Anderen zu erkennen und die Situation mit seinen Augen sehen können (Perspektivenübernahme); andererseits ist es erforderlich, die Motive der Selbstdurchsetzung zurückzustellen und die Intentionen des Anderen zu eigenen zu machen, d.h. Kooperation bedarf einer prosozialen Motivierung (ebd.).

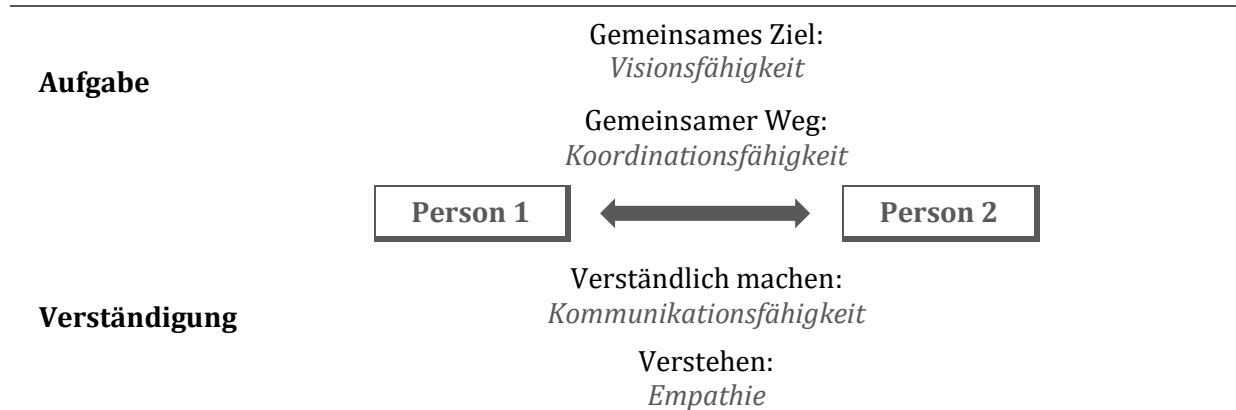
Bei der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit handelt es sich um eine komplexe Handlungskompetenz, die auf dem Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten beruht (Baumert et al., 2001; Kunter & Stanat, 2002). Als kognitive Voraussetzung kann die Fähigkeit, Perspektiven anderer Personen zu übernehmen gezählt werden. Der kognitive Aspekt von Kooperation und Kommunikation enthält das Wissen über soziale Beziehungen sowie den Vorgang des Verstehens anderer (Silbereisen, 1995). Es handelt es sich demnach um Fertigkeiten, die nötig sind, um soziale Information zu dekodieren und genau zu interpretieren (Baumert et al., 2001). Im weiteren Sinne gehört zum kognitiven Aspekt von Kooperation und Kommunikation auch das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Stärken

und Schwächen sowie das metakognitive strategische Wissen über die optimale Nutzung des verfügbaren Verhaltensrepertoires (ebd., S. 7). Zum emotionalen Aspekt wird das Empathievermögen gezählt; als motivationale Faktoren, gelten Tendenzen, in sozialen Situationen bestimmte Ziele zu verfolgen (Baumert et al., 2001; Kunter & Stanat, 2002).

Die Komponenten, welche die Teilbereiche von Kommunikation und Kooperation bestimmen sollen, differieren jedoch in der wissenschaftlichen Literatur. Schuler und Barthelme (1995) nennen als Komponenten der Kooperationsfähigkeit Perspektivenübernahme, Prosozialität und Kommunikation. Stanat und Kunter (2001) zählen darunter Perspektivenübernahme, Empathiefähigkeit, Kontrollüberzeugung, Prosozialität, Einhaltung von Normen und Versprechen sowie Verantwortungsübernahme und differenzieren dabei nicht zwischen Kooperation und Kommunikation. Für Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten können somit große Schnittmengen angenommen werden. „Eine erste Voraussetzung der Kooperation ist zweifellos eine hinreichende Kommunikation“ (Martin & Purwin, 2002, S. 7), denn misslingt die Kommunikation, so kommt auch keine Kooperation zustande. Als weitere zentrale Fähigkeit wird von Martin & Purwin (2002) die Empathiefähigkeit genannt, die es bedarf, um sich auf den Interaktionspartner einzustellen, die Welt gewissermaßen mit dessen Augen zu betrachten. Dabei zählen die Autoren die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zur kognitiven Komponente der Empathie, das heißt, dass „man sich in die Interessenlage des anderen hineinversetzt, seine Rollenbezüge versteht, sich die Handlungszwänge des anderen vorstellen kann, die impliziten Theorien des Gegenübers kennt und seine Art und Weise zu denken berücksichtigt“ (ebd., S. 9). Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme gilt damit als ein wichtiger Aspekt sozialer Kompetenz (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 165). Des Weiteren sind neben Kommunikation und Empathie nach Martin und Purwin (2002) zwei weitere Aspekte der Interaktion für die Kooperation notwendig (siehe Abb. 1): Zum einen ist es wichtig, dass alle Beteiligten einen Nutzen aus der Kooperation ziehen und die Handlungsergebnisse für alle einen Gewinn darstellen. Zum anderen sind Verabredungen und Abstimmungen zwischen den Kooperationspartnern wichtige Handlungen, die zur Zielerreichung beitragen. „Wenn es z.B. nicht gelingt, bestimmte Aufgaben in befriedigender Weise aufzuteilen, wenn der eine immer die unangenehmen, der andere die attraktiven Aufgaben erhält, wenn die Aufgabenbelastung ungleichgewichtig ist usw., dann wird die Kooperation misslingen“ (ebd., S. 8). Die Autoren schlussfolgern daraus auf den Bedarf der Fähigkeit zur Koordination. Ob diese als eine eigenständige Teilkomponente von Kooperationsfähigkeit gezählt werden sollte, sei als Frage an dieser Stelle aufgetan. Nichts desto trotz sind Abstimmungsprozesse innerhalb einer Kooperation zweifelsohne unabdingbar. Dass ein gemeinsames Ziel verfolgt wird und alle Mitglieder daraus ihren Nutzen ziehen, könnte jedoch eher als strukturelles Merkmal von Kooperation definiert werden und weniger als Teilaspekt sozialer Kompetenz. Gerade auf die Bedeutung der positiven Interdependenz der

Gruppenmitglieder wird in der Fachliteratur zum kooperativen Lernen vielfach verwiesen (u.a. Johnson & Johnson, 1994). Positive Interdependenz gilt hierbei als grundlegendes Prinzip jeglicher Kooperation (siehe hierzu näheres in Kap. 2.4.1).

Abb. 1: Teilelemente der Kooperationsfähigkeit nach Martin & Purwin, 2002



Quelle: In Anlehnung an Martin & Purwin, 2002, S. 8

Die vier Teilkompetenzen der Kooperation, die von den Autoren angeführt werden, besitzen – analog zur Definition sozialer Kompetenzen – jeweils eine emotionale, eine motivationale, eine kognitive sowie eine verhaltensbezogene Komponente (Martin & Purwin, 2002).

In der PISA-Studie wurde versucht die vielfach getroffene Unterscheidung, zwischen kognitiven Aspekten, motivationalen und emotionalen Aspekten sowie Verhaltensaspekten auch empirisch zu erfassen (Baumert et al., 2001; Kunter & Stanat, 2002). Folgende *kognitiven Aspekte* wurden dabei erhoben und wie folgt definiert:

- 1) Perspektivenübernahme („perspective taking“), definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft, Situationen aus der Sicht anderer Personen wahrzunehmen und somit unterschiedliche Meinungen und Handlungen zu verstehen“ (ebd., S. 55).
- 2) Selbstkonzept sozialer Fertigkeiten: Selbstbezogene Kognitionen, die eine wichtige handlungsregulierende Funktion ausfüllen, wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Bei Selbstwirksamkeitsüberzeugungen handelt es sich um die persönliche Einschätzung schwierige Anforderungen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1997). Satow und Schwarzer (2003) definieren soziale Selbstwirksamkeitserwartungen analog als Überzeugung in die eigenen sozialen Fähigkeiten angesichts schwieriger sozialer Konflikt- und Anforderungssituationen. Menschen mit hoher sozialer Selbstwirksamkeit fällt es leichter Konflikte konstruktiv zu lösen, Ärger sozialverträglich zu regulieren oder ihre eigenen Interessen erfolgreich zu vertreten. Sie stellen sich häufiger schwierigen sozialen Herausforderungen und bewerten erfolgreiches Verhalten als Beleg für eigene Kompetenzen. In empirischen Studien haben sich soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als wichtige Prädiktoren für sozial

kompetentes Verhalten gezeigt (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007).

Die *motivationalen und emotionalen Aspekte* implizieren bei PISA:

- 1) Empathie: Sie ist ein in Studien häufig erfasstes Konstrukt, das im Gegensatz zur Perspektivenübernahme, welches das Verstehen psychologischer Vorgänge in anderen beschreibt, vielmehr das Erleben emotionaler Reaktionen anderer impliziert (Baumert et al., 2001, S. 3).
- 2) Soziale Orientierungen: In sozialen Situationen wirken auch generalisierte motivationale Orientierungen verhaltenssteuernd, „wie etwa egalitäre, aggressive oder individualistische Tendenzen“ (Kunter & Stanat, 2002, S. 55). Zusätzlich wurden in PISA stärker auf den Schulalltag bezogene Ziele, verantwortliche und prosoziale Verhaltensweisen untersucht.

Anzumerken ist, dass die Auswahl der Teilaspekte, die in PISA getroffen wurden ihre Begründung nicht nur in theoretischer Hinsicht finden, sondern auf Konstrukte zurückgegriffen wurde, die sich in empirischer Hinsicht bewährt haben (Kunter & Stanat, 2002).

Nach welchen Ordnungsansätzen der Teilkomponenten sozialer Kompetenz am besten vorzugehen ist, lässt sich nicht endgültig klären. Denn Kooperationsfähigkeit kann beispielsweise, wie aufgezeigt, neben Empathie als soziale Kompetenzkomponente gesehen werden oder aber Empathie bzw. Perspektivenübernahme als ein Teilaspekt von Kooperation. Wichtig erscheint es den inhaltlichen Bezug zum konkreten Kontext herzustellen und zu klären, inwieweit welche Teilkomponenten sozialer Kompetenz hierbei entscheiden sind. Vor diesem Hintergrund kann das Ordnungsmodell von Schumann et al. (2009) einen guten Lösungsansatz bieten, das im Schweizer Forschungsprojekt „Anwendungs- und Problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen“ (APU) Anwendung fand. Es knüpft an die angeführten theoretischen Überlegungen an und basiert auf einer Dimensionsreduktion sozialer Kompetenzen, die auf entsprechende klassifizierende Arbeiten von Prandini (2001) und Euler (1997) zurückgehen. Abgeleitet werden daraus sechs Teilfähigkeiten: Artikulationsfähigkeit, Interpretations-, Konflikt- und Konsensfähigkeit sowie Team- und Sozialverantwortungsfähigkeit (Schumann et al., 2009). Unter diesen Fähigkeiten sind wiederum Einzelaspekte subsumiert (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Einzelaspekte relevanter dispositionaler Fähigkeiten für Sozialkompetenzen

Artikulationsfähigkeit	Interpretationsfähigkeit	Konfliktfähigkeit
Fähigkeit...	Fähigkeit...	Fähigkeit...
...zur Aufnahme eines Gesprächs	...zur Einschätzung des Gesprächsklimas	...zur Ambiguitätstoleranz
...zur Offenhaltung eines Gesprächs	...zur Sachinterpretation	...zur Kritikeinbringung
...zum Abschluss eines Gesprächs	...zur Beziehungsinterpretation	...zur Identitätseinbringung
...zur Ausbalancierung von Nähe und Distanz zu anderen	...zur Gefühlsinterpretation	...zur authentischen Argumentation
...zur Präsentation von Sachinformationen	...zur Absichtsinterpretation	...im Umgang mit negativen Gefühlen gegenüber anderen
...zum Ausdruck von Beziehungsregeln	...zur Wirkungsinterpretation	...zum Aufdecken und Ansprechen von kritischen Punkten und Differenzen
...zum authentischen Ausdruck von Gefühlen und Wertungen		
Konsensfähigkeit	Sozialverantwortungsfähigkeit	Teamfähigkeit
Fähigkeit...	Fähigkeit...	Fähigkeit...
...zur Selbstkritik	...zur Parteinahme für Schwächere	...zur Integration in die Teamarbeit
...zur Einbringung von Kompromisspositionen	...zur Bestimmung der Grenzen für das eigene Engagement im Team	...zur Unterstützung des Teamzusammenhalts
...zur Verweigerung einer Kompromisszustimmung	...zur Wirkungsabschätzung auf unbeteiligte Betroffene	...zur Klärung von persönlichen Belastungen in der Teamarbeit
...zur Meta-Kommunikation		...zum angemessenen Umgehen mit Fehlern von Teamkollegen
...zum Aufbau von Vertrauen		...zum Umgehen mit eigenen Fehlern
...zur Vermittlung in Kontroversen		

Quelle: Schumann (2008), S. 12 nach Euler (1997)

Inhaltlich umfasst die Kommunikationsfähigkeit die Fähigkeit, mit anderen Kontakt aufzunehmen, verständlich zu reden, sich ausdrücken zu können, aktiv zu zuhören, Rückmeldungen zu geben und Fragen zu stellen (Ripplinger, 2008, S. 3). Für die Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernsettings bedeutet dies, dass sie innerhalb der Gruppenarbeit anderen aktiv zuhören, Absprachen treffen, Konflikte vermeiden oder konstruktiv lösen, zwischen verschiedenen Positionen vermitteln können, Informationen anderer gewinnen, aufgreifen und umsetzen und sich über inhaltliche Themen und Probleme unterhalten und austauschen können.

Zur Kooperationsfähigkeit gehört es in diesem Kontext, gemeinsam mit anderen ein Themenprojekt zu planen, auf andere eingehen können, sich selbst zurücknehmen können, eigene Fähigkeiten konstruktiv einbringen, gegebenenfalls Hilfe einholen zu können oder Hilfestellungen zugeben. Wichtig ist zudem die eigenen oder fremden Handlungen vor dem jeweiligen Kontext reflektieren, evaluieren und kritisieren zu können. „Soziale Kompetenz basiert auf der Verbindung von sachlichem Wissen und sozial-moralischer Urteilsfähigkeit“ (Strobel-Eisele, 2002, S. 9). Es bedarf demnach eines entsprechenden inhaltlichen Wissens, um sozial-verantwortlich handeln zu können. So schlussfolgert Strobel-Eisele (2002, S.2): „Das Sachliche ist das Soziale“. Es ist folglich ebenso bedeutsam, soziale Verhaltensregeln zu kennen, um sein Verhalten sowohl reflektieren, als auch willentlich steuern zu können. Eine Interaktion wird – analog zur Definition sozialer Kompetenzen - immer dann als erfolgreich bewertet, wenn es den Lernenden in schulischen Gruppenarbeitssituationen gelingt, positive soziale Beziehungen zu gestalten und gleichzeitig die eigenen Ziele und Ansprüche zu verwirklichen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird für diese Forschungsarbeit angenommen, dass mit sozialen Kompetenzen assoziierte Fertigkeiten kontextspezifisch erworben und angewendet werden. Dabei wird ein integrativer Ansatz verfolgt, der soziale Kompetenzen einer Person auch durch überdauernde Persönlichkeitsmerkmale moderiert sieht, weswegen sich Persönlichkeitscharakteristika auf die Aneignung und Implementierung spezifischer Fertigkeiten förderlich oder hemmend auswirken können (vgl. auch Arnold et al., 2012; Schuler & Barthelme, 1995). Kanning (2002; 2009a) formuliert in seinem Systematisierungsansatz sowohl allgemeine (kontextunabhängige) als auch bereichsspezifische soziale Kompetenzen. Die bereichsspezifischen sozialen Kompetenzen beziehen sich im Rahmen dieser Arbeit auf den Kontext der sozialen Interaktion in Gruppenarbeiten und forcieren hierbei, wie aufgeführt, die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit unter die wiederum Konstrukte, wie Perspektivenübernahme Artikulations- bzw. Kommunikationsfähigkeit gefasst werden; wohingegen die allgemeinen sozialen Kompetenzen „als eine Teilmenge gängiger Persönlichkeitsmerkmale“ (Kanning, 2009a, S. 20) betrachtet werden. Für soziale Kompetenzen wird die Lern- und Trainierbarkeit angenommen (vgl. Kap. 2.2). Insbesondere sind die kontextspezifischen Kompetenzen im Jugendalter und darüber hinaus noch als erlern- und trainierbar anzusehen.

2.2.2 Soziale Kompetenzmessung

Mit zunehmender Bedeutung des lebenslangen Lernens und dem Wandel von Arbeit und Qualifizierung gewinnen Methoden und Instrumente zur Kompetenz- und Leistungsfeststellung an Bedeutung. Sie zählen zu den neuen Steuerungs- und Gestaltungskonzepten im Bildungswesen, „die vorrangig auf Effektivität und Verwertbarkeit gerichtet sind und zugleich zur verbesserten Durchlässigkeit, Transparenz und internationalen Vergleichbarkeit von Qualifikationen beitragen sollen“ (Dehnbostel & Seidel, 2011, S. 6). Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen zeigen sich in einer Umsteuerung der Bildungssysteme, für die eine Orientierung an learning-outcomes sowie Verfahren und Instrumente der Kompetenz- und Leistungsfeststellung wesentlich sind. Der Wechsel der bisherigen Fokussierung auf die Input-Faktoren als Mittel bildungspolitischer Steuerung hin zu einem Fokus auf die Prozesse und Outcome, erfordert neue Wege der Identifizierung, Bewertung und Validierung sowie entsprechende Standards und Kriterien der Qualitätssicherung (ebd.).

Das breite Spektrum an Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen und anderen Lernleistungen umfasst sowohl formative als auch summative Verfahren. Bei der formativen Beurteilung wird der individuelle Lernstand und die Annäherung an Lernziele zu einem bestimmten Zeitpunkt eines Lernenden in den Fokus gestellt und dient als eine wichtige Voraussetzung für weitere Lernschritte im Sinne einer individuellen Förderung. Bei der summativen Beurteilung wird hingegen eine Art Bilanz, ein abschließendes, zusammenfassendes Urteil über die Summe der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten gezogen, wie beispielsweise in Klassenarbeiten oder Zeugnissen. Für die Kompetenzfeststellung lassen sich zwei an der Zielsetzung ausgerichtete Ansätze unterscheiden: Einerseits kann der Fokus auf konkrete Anforderungen gelegt werden, andererseits auf das Individuum und seine Entwicklung (u.a. Gillen, 2006; Dehnbostel & Seidel, 2011). Entwicklungsorientierte Ansätze zielen auf die Feststellung erworbener Kompetenzen und sind auf den Entwicklungsprozess des Individuums bezogen. Der darin angelegte Reflexionsprozess stellt selbst einen Lernprozess dar, in dessen Fokus die Ressourcen und besonderen Stärken jedes Einzelnen stehen (Dehnbostel & Seidel, 2011). Sie sind meist als Portfolios oder Lerntagebücher angelegt. Bei anforderungsorientierten Ansätzen hingegen erfolgt die Einschätzung der Kompetenzen anhand von definierten Standards in Relation zu im Vorhinein formulierten Kompetenzen, Einstellungen, Kenntnissen oder Aufgaben (ebd.). Zentraler Aspekt bei der Erhebung von Kompetenzen ist die Bezugsnorm. Etabliert haben sich drei Bezugsnormen der sozialen, individuellen und kriteriumsorientierten Bezugsnorm bei der Bewertung der Leistung von Lernenden (u.a. Mischo & Rheinberg, 1995; Rheinberg, 2001). Bei der sozialen Bezugsnorm wird die Leistung des Einzelnen im Vergleich mit den Leistungen der Referenzgruppe (z. B. mit der Schulklasse) verglichen. Die individuelle

Bezugsnorm bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt, wobei die Leistung des Lernenden mit seinem Leistungsstand zu einem früheren Zeitpunkt verglichen wird. Der kriteriumsorientierten Bezugsnorm werden festgelegte Kriterien wie Bildungsstandards oder individuell vereinbarte Lernziele zu Grunde gelegt, anhand derer die individuelle Leistung gemessen wird.

Das Vorliegen einer Kompetenz bzw. deren vorliegender Ausprägungsgrad wird durch die Beobachtung und Überprüfung von Performanzen erschlossen. Die wesentliche Problematik des Kompetenzverständnisses als Potential zu kompetentem Handeln, zeigt sich deutlich darin, dass die zu messende Kompetenz zumindest nachbildbar oder simulierbar sein muss (Rödler, 2009). So ergeben sich für die „psychosozialen“ Anteile der Kompetenz – bei Weinert die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten – Probleme einer objektivierbaren Modellierung und damit der Messbarkeit zumindest dieser Anteile von Kompetenz (ebd.). Um eine Vergleichbarkeit und Objektivität bei der Bewertung von Kompetenzen zu gewährleisten, „müssen beobachtbare Handlungen identifiziert, operationalisiert und Bewertungsgrundlagen entwickelt werden, die auch die einzelnen Kompetenzdimensionen berücksichtigen“ (Lorig, Mpangara & Görmar, 2011, S. 12). Aus theoretischer Perspektive kommt dem Kontext eine bedeutende Rolle zu, denn durch ihn wird maßgeblich mitbestimmt, welche Kompetenzen bei einer konkreten Prüfungssituation gezeigt werden können (ebd.). Aufgrund des dispositionellen Charakters von Kompetenzen (Hartig, 2008; Weinert, 1999) ist bei ihrer Messung besonders zu berücksichtigen, dass eine einzelne Beobachtung für die Ermittlung ihrer Ausprägung nicht hinreichend ist (Hartig & Klieme, 2006).

Anknüpfend an die aufgezeigten Herausforderungen und Bedingen zur Erfassung von Kompetenzen, gilt ebenfalls für soziale Kompetenzen, dass eine einzelne Beobachtung einer sozialen Verhaltensweise kein hinreichendes Indiz für die latente Kompetenz darstellt. Es bedarf vielmehr mehrerer Beobachtungen sozialen Verhaltens bei unterschiedlichen Aufgaben oder eine Abstraktion über mehrere Situationen hinweg. Gerade für das Konstrukt der sozialen Kompetenz ist, wie oben ausgeführt, die Berücksichtigung des Kontextes bedeutsam, um schließlich bewerten zu können, inwiefern ein Verhalten als sozial kompetent eingeschätzt werden kann (Euler & Bauer-Klebl, 2009; Kanning, 2002). Daraus folgt zudem, dass Kompetenz immer eine Attribution aufgrund des Urteils eines Beobachters ist (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003, S. XI). Der Beobachter schreibt einer Person aufgrund der beobachteten Verhaltensweisen bestimmte Kompetenzen zu. Erschwerend für die Erfassung sozialer Kompetenzen kommt die uneinheitliche Definition des Konstrukts hinzu, die eine Bewertung und Vergleichbarkeit empirischer Befunde erschwert (Hartig, 2008). Resultierend aus der Verschiedenartigkeit der Definitionen existieren

auch unterschiedlichste Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen (Runde & Bastians, 2002).

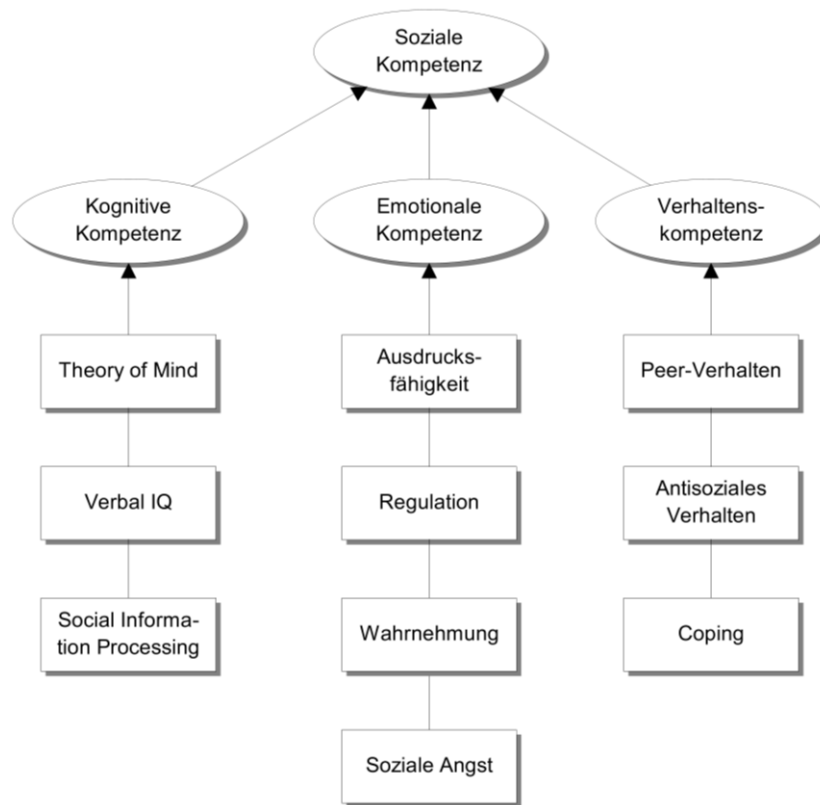
Nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XXVI) bewegt sich die soziale Kompetenzmessung innerhalb zweier Pole: an einem Pol steht der Versuch, Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen zu messen und dabei objektive Messverfahren einzusetzen; Fremdeinschätzungen werden gegenüber Selbsteinschätzungen bevorzugt. Auf der anderen Seite steht die Annahme, dass diese Objektivität für sozialwissenschaftliche Variablen nicht erreicht werden kann und eine objektive Erkenntnis unmöglich ist.

Zur Diagnostik sozialer Interaktionen, Beziehungen und Persönlichkeitseigenschaften einer Person liegt ein großer Pool an Verfahren vor, der über Verhaltensbeobachtung, Interaktionsbeschreibung, Beziehungsbeschreibung und Persönlichkeitsbeschreibung reicht (Asendorpf & Wilpers, 1999, S. 82). Für die Forschung müssen zuerst die interessierenden Facetten sozialer Kompetenz und die Funktionsbereiche bestimmt werden, um danach die adäquate Erfassungsmethoden auswählen zu können. Hierfür ist, wie bereits in Kapitel 2.1 aufgezeigt, der soziale Kontext zu berücksichtigen. Letztlich können für die Operationalisierung des Konstrukts eine Vielzahl an sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden genutzt werden, die über Beobachtungen, Experimente, Fragebögen, Interviews sowie soziometrische Verfahren reichen. Runde und Bastians (2002) geben einen Überblick über die grundlegenden Erhebungsverfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen: Sie unterscheiden Paper-Pencil-Verfahren (Fragebogen und Leistungstest), die eher den Bereich der sozialen Intelligenz fokussieren sowie Interaktionsbeurteilungen (Rollenspiele) und Filmszenen bzw. Multimedia, wobei die aufgeführten Erhebungsmethoden ihren Einsatz im Rahmen der Personalauswahl von Unternehmen finden.

Reinders (2008) unternahm den Versuch die Fülle von Erhebungsinstrumenten sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen zu systematisieren, wobei er nicht wie Kanning (2009a) von einer theoriegeleiteten Dimensionierung ausging, sondern vielmehr von den Operationalisierungen sozialer Kompetenzen in empirischen Studien. Nach Sichtung von 61 Studien schlägt er die nachfolgend aufgeführte Systematik zur Sortierung von Instrumenten vor, die an der Drei-Komponenten-Struktur des Kompetenzbegriffs orientiert ist (siehe Abb. 2). Das Modell veranschaulicht, dass soziale Kompetenz als latenter Faktor zweiter Ordnung anzusehen ist, der sich aus den latenten Faktoren erster Ordnung, sprich aus kognitiven, emotionalen und Verhaltenskompetenzen zusammensetzt, wobei soziales Verhalten immer emotionale und kognitive Aspekte sozialer Kompetenz impliziert (Reinders, 2007, S. 55). Die Faktoren erster

Ordnung sind wiederum „operationalisierbar durch die darunter angesiedelten Konstrukte, etwa bei der kognitiven Kompetenz die Fähigkeit, soziale Informationen zu verarbeiten oder bei der emotionalen Kompetenz die Ausstattung mit regulatorischen Fähigkeiten“ (ebd., S. 55).

Abb. 2: In Studien erfasste Dimensionen sozialer Kompetenz nach Reinders, 2008



Quelle: Reinders, 2008, S.29

Nach seiner vielfältigen Durchsicht bisheriger Forschung zieht Reinders (2007) das Fazit, dass das „was man als holistische Sicht auf und Messung von sozialer Kompetenz bezeichnen könnte“ (S. 57), derzeit noch aussteht. Aus seiner Studie wurde zudem deutlich, dass in der bisherigen Forschung eine allgemeine Erfassung sozialer Kompetenz angestrebt wird, ohne dass hierbei Situationen mit je unterschiedlichen Anforderungen differenziert werden (ebd., S. 56). Hieran anschließend wird für das eigene Forschungsvorgehen das Ziel gesetzt, die situationalen Anforderungen genau zu beschreiben sowie die daraus resultierenden angesprochenen sozialen Kompetenzen zu bestimmen.

Einen anderen Ordnungsansatz der Diagnoseverfahren verfolgt Kanning (2009a). Hierbei werden verschiedene methodische Möglichkeiten unterschieden, soziale Kompetenzen zu erfassen, wobei sich die Verfahren hinsichtlich der Nähe der erhobenen Daten zu den eigentlichen Kompetenzen unterscheiden (ebd.):

- a) *Kognitive Leistungstests*: Mittels kognitiver Leistungstests sollen soziale Kompetenzen direkt gemessen werden. Die Verfahren sollen möglichst objektive Ergebnisse, abgehoben von individuellen Einschätzungen über die eigene Person, erzielen. Dies wird über in richtig oder falsch einzuordnende Fragestellungen realisiert.
- b) *Verhaltensbeobachtung*: Verhaltensbeobachtungen geben die Möglichkeit eines indirekten Zugangs zu den Kompetenzen einer Person. Dabei wird über das Verhalten von Individuen in bestimmten sozialen Situationen (z. B. bei einem Rollenspiel) indirekt versucht, soziale Kompetenzen zu erfassen. „Über die Beobachtung des Verhaltens in mehreren unterschiedlichen Situationen wird auf die Ausprägung der zu Grunde liegenden sozialen Kompetenzen geschlossen“ (ebd., S. 27). Fremdbeobachtungen können sich dabei verdeckt oder offen gestalten und hinsichtlich der Standardisierung des Vorgehens unterscheiden.
- c) *Verhaltensbeschreibung*: Bei der Verhaltensbeschreibung besteht bereits eine gewisse Distanz zum Sozialverhalten einer Person. Im Unterschied zur Verhaltensbeobachtung, die auditive und visuelle Daten liefert, stützt sich die Verhaltensbeschreibung auf sprachliche Zusammenfassungen einer Situation und Handlung. Die Beschreibung erfolgt entweder durch die zu bewertende Person selbst (Selbstbeschreibung) oder durch eine andere Person, die das Verhalten beobachtet (Fremdbeschreibung). Hierbei sollen die Beobachtungen auf mehrere verschiedene Situationen hin beschrieben werden. Mit dem Inventar Sozialer Kompetenzen (ISK) entwickelte Kanning (2009b) einen Test, der auf Selbstbeschreibung beruht und der die allgemeinen sozialen Kompetenzen misst. Der ISK gilt als ein geeignetes Verfahren in der Personaldiagnostik sowie zur allgemeinen Persönlichkeitsdiagnostik. Mittels des standardisierten Tests werden 17 Facetten sozialer Kompetenzen erfasst, die sich faktorenanalytisch zu vier übergeordneten sozialen Kompetenzen gruppieren (Kanning, 2009a, S. 88):
- *Soziale Orientierung*: Ausmaß, in dem eine Person anderen Menschen offen und mit positiver Grundhaltung gegenübertritt.
 - *Offensivität*: Fähigkeit, aus sich herauszugehen und im Kontakt mit anderen Menschen eigene Interessen aktiv verwirklichen zu können.
 - *Selbststeuerung*: Fähigkeit eines Menschen, flexibel und rational zu handeln, wobei man sich selbst bewusst als Akteur begreift.
 - *Reflexibilität*: Ausmaß, in dem sich eine Person mit sich und ihren Interaktionspartnern aktiv auseinandersetzt.

d) *Messung komplexer Kompetenzindikatoren*: Diese Verfahren weisen die größte Entfernung zu den interessierenden sozialen Kompetenzen auf. Hierbei wird von Konsequenzen ausgegangen, die aus einem Sozialverhalten erwachsen. So könnte bspw. aus dem Vorhandensein vieler Freunde auf ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz geschlossen werden.

Die Frage, welche Messrichtung eingeschlagen werden soll, hängt letztlich von den Fragen ab, die der Forscher beantworten möchte. Es muss zuerst entschieden werden, welche Dimensionen sozialer Kompetenz im konkreten Anwendungsfall tatsächlich relevant sind, ehe man im zweiten Schritt nach standardisierten Verfahren sucht, die eine Messung der Dimension ermöglichen (Kanning, 2009a). Wenn beispielsweise etwas über das sozial kompetente Verhalten eines Individuums ausgesagt werden soll, bieten sich vor allem Verfahren aus dem Bereich der Verhaltensbeobachtung oder der Verhaltensbeschreibung an (ebd.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich in der Kompetenzforschung keine einheitliche Erhebungsmethode etabliert hat. Neben den kognitiven Leistungstests sind im Kontext der Erfassung sozialer Kompetenzen in schulischen Lernsettings vor allem die Verhaltensbeobachtung und die Selbstbeschreibung bedeutsam. Die Verhaltensbeobachtung kann dabei als Selbst- und/oder als Fremdbeobachtung erfolgen (Kanning, 2009a; Reißig, 2007). Aus theoretischen Gründen kann davon ausgegangen werden, dass für die Erfassung sozialer Kompetenzen in der vorliegenden Studie jene Instrumente am besten geeignet sind, die auf die Situationsabhängigkeit sozial kompetenten Verhaltens eingehen, die sich im Rahmen des Forschungsfelds auf ein Gruppenlernsetting konzentrieren. Hier ist zunächst einmal die Verhaltensbeobachtung ein gutes Beispiel, bei der die Handlungsweise der zu beobachtenden Person beim Lösen eines Problems beobachtet wird, um hieraus Rückschlüsse auf die Kompetenz der Person zu ziehen. Die Methode der Verhaltensbeobachtung wird häufig im Bereich der Berufsbildungsforschung und dabei in Form sogenannter Assessment Center (AC) (Kanning, 2009a) eingesetzt. Allerdings gibt es beim Lösen eines Problems meist mehrere richtige Lösungen, was die Bewertung und Einordnung auf ein Kompetenzniveau erschwert (Hartig & Jude, 2007). Zudem sind Beobachtungsverfahren sehr zeitintensiv und der Zugang zu realen Beobachtungssituationen meist schwierig. Eine weitere Methode stellt die Selbst- oder Verhaltensbeschreibung dar, welche auf der Beobachtung des eigenen Verhaltens beruht (Reißig, 2007). Sie bringt den Vorteil, dass die betreffende Person ihren Kompetenzzuwachs selbst einschätzen kann, wobei hier generell zu bedenken gegeben werden kann, wie exakt eine Selbsteinschätzung in Bezug auf den Kompetenzerwerb tatsächlich ist. Die Methode der Selbsteinschätzung bietet zudem aus forschungsökonomischen Gründen Vorteile und eröffnet die Möglichkeit für standardisierte Verfahren.

2.3 Überprüfung fächerübergreifender Kompetenzen in Schule und Unterricht

Wissen muss in Können münden und in Handlungen sichtbar werden (Seel & Wohlhart, 2012, S. 301).

Die fachlich-inhaltliche Leistungsbeurteilung gehört seit langem zur Tradition schulischer Beurteilungspraxis und erfolgt meist in schriftlicher Form. Bis zur Einführung der Abiturprüfung und der damit verbundenen Ausstellung eines Reifezeugnisses im Jahre 1788, war der Zutritt zur Universität einzig durch den gesellschaftlichen und finanziellen Hintergrund des Elternhauses geregelt (Urabe, 2009, S. 139). Ab 1834 wurde die allgemeine Hochschulreife zur einzigen Zugangsberechtigung für ein Studium an der Universität. Das verbindliche Abitur legte den Grundstock für einen gesellschaftlichen Umbruch von einer Ständegesellschaft hin zu einem leistungsorientierten Berechtigungswesen (Grünig, Kaiser, Kreitz, Rauschenberger & Rinninsland, 1999, S. 132). Auf Grund der Vergabe von Noten und Abschlüssen erhielt die Schule die Aufgabe einer gesellschaftlichen Zuweisungsfunktion. Dabei dienen Noten als Grundlage für Selektionsentscheidungen. Dass diese jedoch nicht den Anspruch der klassischen Gütekriterien der Reliabilität, Objektivität und Validität erfüllen, wurde vielfach untersucht (Birkel, 2005; 2009; Ingenkamp & Lissmann, 2008; Ziegenspeck, 1999). Ingenkamp fasste 1971 Ergebnisse von internationalen Untersuchungen zusammen und zeigte eine weitgehende Subjektivität in der Notengebung von Lehrkräften auf. Soziale und subjektive Einflussfaktoren, auf die in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen wird, verzerren die Notengebung.⁵ Trotz der weitreichenden Kritik an Noten sind sie bis heute ein fester Bestandteil der Beurteilung von Schülerleistungen geblieben.

Die Beurteilung und Bewertung überfachlicher Kompetenzen ist bislang in der schulischen Bewertungspraxis weniger verbreitet. Reformen zu Leistungsbeurteilungen und zu Zeugnisregelungen waren bis in die neunziger Jahre hinein weitgehend auf Grundschulen begrenzt. In den siebziger Jahren wurde zwar eine Diskussion über einen veränderten Leistungsbegriff angestoßen, dennoch blieb der Leistungsbegriff lange Zeit „eng, determiniert durch ein kognitives, individuelles, fachlich-inhaltliches Verständnis“ (Bohl, 2003a, S. 550). Einem breiten Leistungsbegriff und vielfältigen Bewertungsverfahren fehlte lange die unterrichtliche Basis, denn die Dominanz des Frontalunterrichts schränkte die Nutzung anderer Unterrichtsmethoden stark ein (ebd.).

Neben dem großen Interesse an alternativen Leistungsbeurteilungen in der Reformpädagogik, das vor allem in den 1980er Jahren in den USA aufkam, rührte sich zur gleichen Zeit jedoch zunehmende öffentliche Kritik an der Qualität und Leistungsfähigkeit des Schulwesens, was dazu

⁵ vgl. hierzu u.a. von Saldern 2011, S. 97ff.

führte, dass immer druckvoller von den Schulen Rechenschaft über deren Effizienz und Effektivität eingefordert wurde (Häcker, 2005, S. 2). Ausgehend von der Annahme, dass mit der Zunahme an Tests im Unterricht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ansteigen und die Qualität einer Schule nur extern evaluiert werden könne, wurden vor allem normorientierte Testverfahren, wie multiple-choice-Tests, zu einer gängigen Methode; doch erfüllten die standardisierten, normorientierten Tests keine formative Funktion und wurden so beispielsweise nicht für Fehlerdiagnosen im Unterricht herangezogen (ebd.). Der Zusammenhang zwischen Leistungsüberprüfung und vorausgehendem Unterricht lässt sich im Kontext eines gesellschaftlichen Berechtigungswesens folglich nicht entkoppeln: „Die Art und Weise, wie Schülerleistungen überprüft werden, wirkt sich, auf einer tieferen Ebene als heimlicher Lehrplan (hidden curriculum) offenbar unausweichlich darauf aus, wie die SchülerInnen *unterrichtet* werden (,testing drives teaching’) bzw. wie sie *lernen*“ (ebd., S. 3).

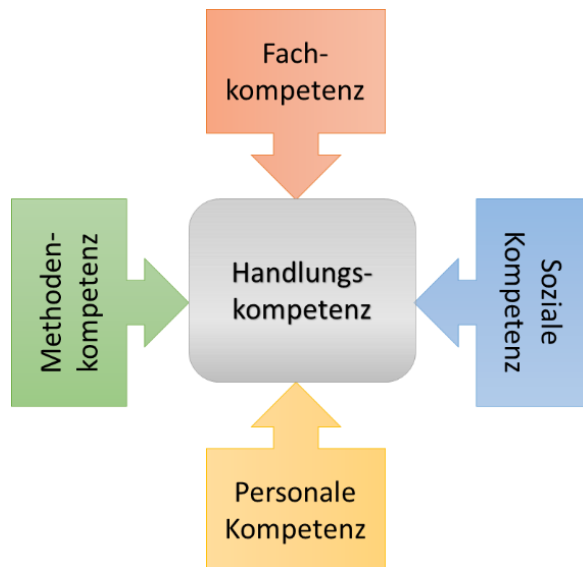
Vor allem in den letzten Jahren hat, angestoßen durch die Diskussion um die Verbesserung der Qualität und der Relevanz der Qualifikationen und Kompetenzen junger Schulabgänger, das Konzept der Schlüsselkompetenzen in den europäischen Bildungssystemen zunehmend an Bedeutung gewonnen und eine Einbindung in viele nationalen Lehrpläne vorangebracht (Europäische Kommission, 2012). Von einem kompetenzorientierten Unterricht wird erwartet, dass die zentralen Kompetenzaspekte des Wissens, Könnens und Wollens angesprochen werden und Lehr- und Lernkulturen gepflegt werden, in welchen individuelle Lernstandorte, Lernbedingungen und -möglichkeiten sowie Lernangebote und -chancen im Zentrum stehen (Reusser & Stebler, 2013). Zu den wesentlichen Aspekten einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung gehören die Berücksichtigung der Individualität von Lernprozessen, der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Lernvoraussetzungen, eine konsequente Strukturierung von Unterrichtsarrangements, eine vertrauensvolle Lernumgebung und die Entwicklung von Handlungskompetenz in einer zunehmend komplexen Welt (Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), 2014, S.1). Anknüpfend daran verweisen die zentralen Prinzipien des Unterrichts auf ein aktives, eigenverantwortliches und dialogisches Lernen, wobei insbesondere forschende und kooperative Lernsettings auf diese Prinzipien setzen. „Im Rahmen kumulativer Lernprozesse geht es nicht um ein mechanisches Klettern von Stufe zu Stufe, sondern um eine gezielte Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit von Lernenden“ (Bohl, 2009, S. 3). Kompetenzmodelle, die zur Beschreibung und Operationalisierung von Kompetenzdimensionen entwickelt wurden (z.B. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2018; Artelt & Schneider, 2011; Klieme, Leutner & Kenk, 2010; Klieme et al., 2003) sind Beschreibungen eines kumulativen Kompetenzaufbaus (Reusser & Stebler, 2013). Mittels dieser Modelle können Teilkompetenzen einer Kompetenz, Niveaustufen im Erreichen der Kompetenz bzw.

Entwicklungsverläufe für den Kompetenzaufbau beschrieben und Lernziele operationalisiert werden.

Ein für die Schule häufig angewandtes Kompetenzmodell stellt das von Lehmann und Nieké (2009) dar (siehe Abb. 3). Es zeigt neben den fachlichen Kompetenzen, die drei fächerübergreifenden Kompetenzen: Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen, als essentielle Bestandteile erfolgreichen Handelns in der Lernumwelt Schule.

Die Autoren sehen Handlungskompetenz als übergeordnetes Ziel des Unterrichts. Mit dem Kompetenz-Modell wird Lernen als ein aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter und kommunikativer Prozess verstanden (ebd.). Selbstständiges Lernen sowie die Kooperation mit anderen setzen kognitive, methodische, reflexive, soziale, motivationale und volitionale Kompetenzen voraus. Die Betrachtung des Lernprozesses rückt stärker in den Vordergrund; dabei kommt der Selbstbefähigung und der Eigenverantwortung des Menschen eine große Bedeutung zu.

Abb. 3: Handlungskompetenz



Die angeführten Kompetenzen sind durch Selbstlernprozesse der Lernenden zu fördern und Zielformulierungen für alle vier Kompetenzbereiche anzustreben, die durch Lernergebnisse konkretisiert werden. Auch wenn Kompetenzen und Lernergebnisse („Learning outcomes“) Kategorien auf verschiedenen Ebenen darstellen (Derecik & Paus, 2013), wird eine Orientierung an den anzusteuern den Lernergebnissen (und Lernzielen) als angemessen betrachtet, die durch didaktische Arrangements gefördert werden sollen (Wildt & Wildt, 2011, S. 5). Zur Formulierung von Lernergebnissen sind die vier miteinander verbundenen Lernbereiche und ihre Operationalisierung nach Bohl (2001a) für den Unterricht wegweisend. Das Modell orientiert sich an einem erweiterten Lernbegriff, der von Klippert 1994 eingeführt wurde und lässt sich in die folgenden vier Bereiche konkretisieren (ebd., S. 31):

- fachlich-inhaltlicher Lernbereich (z.B. Wissen, Urteilen, Vernetzen)
- methodisch-strategischer Lernbereich (z.B. Visualisieren, Strukturieren, Exzerpieren)
- sozial-kommunikativer Lernbereich (z.B. Zuhören, Argumentieren, Kooperieren)
- persönlicher Lernbereich (z.B. ein realistisches Selbstbild entwickeln, Selbstvertrauen entwickeln, Kritikfähigkeit entwickeln).

Einem erweiterten Lernbegriff sollte konsequenterweise ein erweiterter Leistungsbegriff folgen, denn ein „derartiges Leistungsverständnis entzieht sich einem traditionell engen, kognitiv

orientierten, produktbezogenen, individuellen Leistungsbegriff“ (Bohl, 2003b, S. 215). Ist beispielsweise die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen Ziel des Unterrichts, dann sollte der Erwerb dieser Kompetenzen auch Gegenstand der Beurteilung sein und in die Leistungsmessung und -bewertung einfließen. Neuen, alternativen Formen der Leistungsbeurteilung kommt damit eine zentrale Bedeutung für eine zeitgemäße Weiterentwicklung des Unterrichts zu (Bohl, 2003b). Eine Bewertungskonzeption kann sich nach Bohl (2001b, S. 281) aus drei Bausteinen zusammensetzen:

- *Prozessbewertung: z. B. schriftlicher Prozessbericht, Projektskizze, Beobachtung von Gruppen, Beobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens in der Freiarbeit.*
- *Präsentationsbewertung: z. B. Bewertung von Referaten, Gruppenpräsentationen am Ende einer Projektphase, Rollenspiele, Unterrichtssequenzen.*
- *Produktbewertung: z. B. Verschriftlichung eines Referates, künstlerisches Produkt, Lernplakat, Videofilm, Dokumentationsmappe.*

Im Kontext der schulischen Leistungsbeurteilung wurden in den letzten Jahren Maßnahmen zur Erfassung fächerübergreifender Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern entwickelt und zunehmend Instrumente zur Diagnose und Beurteilung der Kompetenzen eingesetzt. In Deutschland werden hierzu in der erziehungswissenschaftlichen Literatur insbesondere Portfolios und Lerntagebücher sowie Verbalbeurteilungen, Diagnosebögen, Selbst- und Mitbewertungen diskutiert, die den Lernenden mehr Partizipation und Transparenz an der Beurteilung ermöglichen sollen und auf eine Reflexion des eigenen Lernens sowie auf eine zunehmend eigenständige Steuerung des Lernprozesses abzielen (z.B. Bohl, 2004; Häcker, 2005). Alternative Formen zur Leistungsbeurteilung können dabei eine doppelte Funktion erfüllen und sowohl als abschließende Beurteilung eines Lernprozesses, wie zum Beispiel in Form von Projekt- und Präsentationsprüfungen, als auch zur prozess- und förderorientierten Diagnostik genutzt werden (Maier, 2010, S. 294).

In der Praxis bewegt sich die Kompetenz- und Leistungsfeststellung in einem Spannungsfeld zwischen der Anforderungsorientierung an der Arbeitswelt und der Entwicklungsorientierung am Individuum (Dehnbostel & Seidel, 2011, S. 8). Nach Furck (1964, S. 118 ff. zitiert nach Heller, 1974) ergibt sich eine doppelte Aufgabenfunktion der Schulleistung: die der Persönlichkeitsbildung der Schülerin bzw. des Schülers und die der Sicherung des volkswirtschaftlichen Leistungspotentials. Dahinter liegen verschiedene Zielansätze und Vorgehensweisen, die für die derzeit aktuellen Denkrichtungen der Kompetenzbilanzierung fächerübergreifender Kompetenzen wegweisend sind. Für das summative Paradigma dient eine anforderungsorientierte Erfassung von Kompetenzen zu diagnostischen Zwecken, die insbesondere bei Auswahlentscheidungen eine große Rolle spielen (Bührmann, 2009). Der Fokus

wird „auf die punktuelle Erfassung des IST-Zustandes der Kompetenzen gelegt, diese werden möglichst objektiv, valide und reliabel gemessen und in Form von standardisierten Kompetenzprofilen bzw. -bilanzen dokumentiert“ (ebd., S. 134). Auf dieser Basis erfolgen dann eine Bewertung sowie ein Abgleich mit Anforderungen, die von außen festgelegt werden, wodurch mit einer möglichst hohen Standardisierung im Vorgehen eine hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse sichergestellt werden soll (ebd.). Demgegenüber setzt das formative Paradigma die Schwerpunkte auf die Entwicklungsprozesse des Individuums. Es wird weniger Wert auf Validität und Reliabilität der erfassten Kompetenzen oder einer Standardisierung der Erhebung gelegt, sondern im Vordergrund steht die individuelle Konstruktion von Kompetenzen vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungskontexte (ebd.). Zum Einsatz kommen in erster Linie nicht-standardisierte Verfahren.

Alternative Leistungsbeurteilungen im schulischen Kontext unterscheiden demzufolge zwischen formativen und summativen Leistungsbeurteilungen. Ziel summativer Leistungsfeststellung ist es, die Lernenden sowie weitere Interessierte über das Ausmaß der Kompetenzerreichung nach einem längeren Lernprozess zu informieren, hingegen sollen formative Leistungsfeststellungen die Lernenden bei ihrem Prozess der Kompetenzentwicklung unterstützen und dabei möglichst direkt in den Lehr-Lernprozess integriert sein (Metzger, 2011, S. 387). Die Leistungsbeurteilung hat daher sowohl eine lernförderliche formative, als auch eine ergebnisorientierte summative Funktion. Der Lehrperson kommen dabei zwei verschiedene, durchaus widersprüchliche Rollen zu, welche nicht einfach zu vereinen sind: „einerseits die eines Sachverständigen, der in der summativen Funktion sein Fachurteil abgibt und andererseits die des lernunterstützenden Coachs in der formativen Funktion der Leistungsbeurteilung“ (Schmidinger, Hofmann & Stern, 2015, S. 59). Zu einer effektiven formativen Leistungsbewertung gehören nach Schmidinger et al. (2015, S. 62f.) fünf Schlüsselstrategien:

- 1) *Lernziele und Erfolgskriterien sind vorab mit den Lernenden zu klären.*
- 2) *Lernaktivitäten und -aufgaben sind so zu arrangieren, dass sie zu beobachtbaren Lernergebnissen führen. Die Aufgaben sollen Daten liefern, die sichtbar machen, wie die Lernenden eine Aufgabe gelöst haben und warum sie so vorgegangen sind.*
- 3) *Es soll Feedback geben werden, das das Lernen voranbringt. Dazu gehört, dass die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler aufmerksam im Prozess beobachtet.*
- 4) *Schülerinnen und Schülern soll es möglich sein, einander als Ressourcen zu nutzen: Kooperative Lernformen, Selbsteinschätzung und Peer-Feedback sind wichtige Elemente. Den Lernenden soll eine aktive Rolle beim Planen, Überwachen und Evaluieren ihrer Lernfortschritte zukommen. Sie erwerben dabei metakognitive Strategien, mit denen sie ihr Lernen verbessern können.*
- 5) *Schülerinnen und Schüler werden als Verantwortliche ihres eigenen Lernens anerkannt.*

In der Praxis werden häufig Elemente aus beiden Ansätzen aufgegriffen, wie beispielsweise in dem hier beforschten Prüfungsformat der FÜK. Zwar stellt die summative Leistungsfeststellung das leitende Prinzip dieses Prüfungsformats dar, denn schließlich wird am Ende des Lernprozesses das Ergebnis zertifiziert, dennoch werden in Form von Feedbacks der Lehrenden während des Lernprozesses sowie in Form der Dokumentation der Arbeitsschritte durch die Schülerinnen und Schüler, ebenso formative Elemente genutzt.

2.3.1 Einführung kompetenzorientierter Prüfungsformate

Im Hinblick auf die Überprüfung fächerübergreifender Kompetenzen in Prüfungen werden gegenwärtig Präsentationen von Arbeits- und Lernergebnissen präferiert, die als geeignete Formen zur Beurteilung und Benotung von Schülerleistungen in umfassenderem Sinne gelten (Wengert & Tenz, 2014, S. 2). Präsentationen eignen sich nicht nur dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lernergebnisse (Produkte) darstellen, sondern es können des Weiteren die dafür geplanten Schritte, gewählten Vorgehensweisen, bedachten Alternativen (Prozesse) ins Zentrum gerückt und beurteilt werden. „Erhofft wird ein positiver Backwash-Effekt auf den vorausgehenden Unterricht und eine systematische und umfassende Förderung im Rahmen der vier Kompetenzfelder“ (Bohl, 2003a, S. 561). In der Prüfungspraxis wird demnach versucht didaktische Konzepte so auszurichten, dass in einem Lernsetting verschiedene Subdimensionen von Handlungskompetenz gefördert werden. Mit dem Prüfungsgeschehen wird analog das Ziel verfolgt, das Leistungsverhalten bezogen auf komplexe Aufgaben zur Einschätzung mehrerer Kompetenzdimensionen heranzuziehen (Nickolaus, 2011, S. 162).

Mittlerweile sind in fast allen Bundesländern und Schulformen kompetenzorientierte Prüfungen etabliert, die eine Präsentation der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler am Ende einer Lernphase zum Gegenstand haben. Zielsetzung dieser Prüfungsformate ist die fachübergreifende Arbeitsweise an einem Projekt bzw. einem Thema unter Einbezug methodischer Kompetenzen sowie zum Teil sozialer Kompetenzen.

In verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland wurde an den allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien das „Seminarfach“, (in Bayern „Wissenschaftspropädeutisches Seminar“, in Baden-Württemberg und Berlin „Seminar Kurs“) eingeführt. Ziel dieser Einführung ist sowohl das fächerübergreifende Lernen und Arbeiten an geeigneten Themenstellungen, als auch die Erweiterung methodischer Kompetenzen und wissenschaftlichen Arbeitens anhand der Bearbeitung eines Sachgegenstandes⁶. Die Schülerinnen und Schüler sollen individuelle Lernstrategien entwickeln und wissenschaftspropädeutisches

⁶ Vgl. z.B. Schulverwaltungsblatt 3/2006: http://www.mk.niedersachsen.de/download/4602/Das_Seminarfach_Hinweise_und_Empfehlungen_fuer_die_Schulen.pdf

Arbeiten lernen. Dazu gehören Fähigkeiten zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Lernens sowie zur Reflexion von Kommunikations- und Interaktionsprozessen (u.a. Ministerium für Bildung Saarland, 2010). Die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe in mehreren Bundesländern, wie in Thüringen und dem Saarland, haben eine Seminarfacharbeit abzulegen. In der Seminarfacharbeit wird ein von den Schülerinnen und Schülern gewähltes, aufgabenfeldübergreifendes Thema selbstständig in einer Gruppenarbeit von üblicherweise drei bis fünf Schülern bearbeitet.

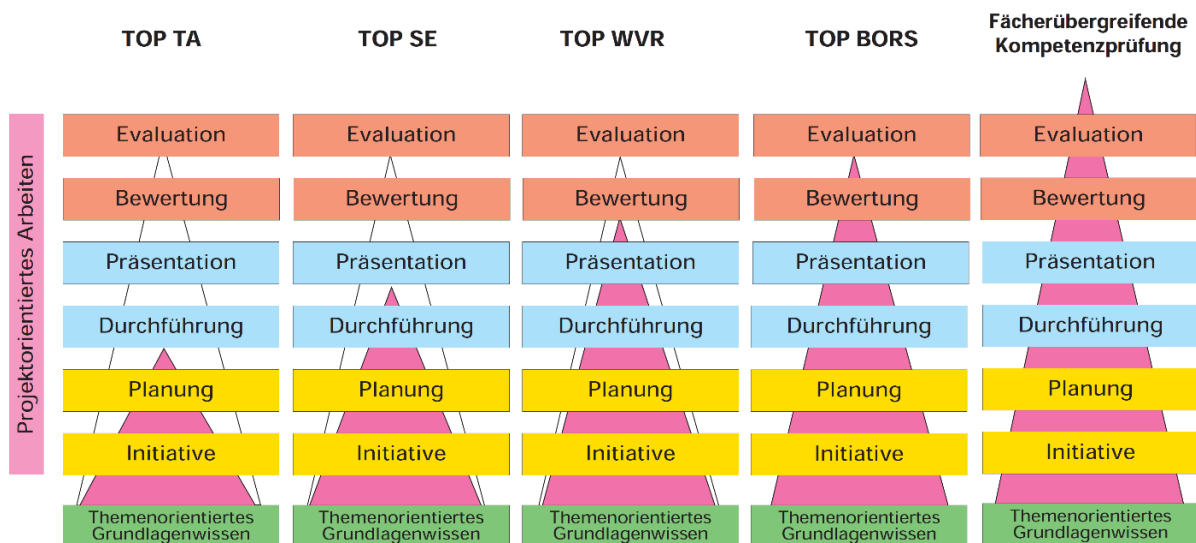
Neben den Gymnasien haben sich zudem in der Sekundarstufe I Veränderungen in Bezug auf die Prüfungspraxis eingestellt. Berliner Schülerinnen und Schüler absolvieren seit dem Schuljahr 2005/06 am Ende der Jahrgangsstufe 10 die Prüfung in besonderer Form, bei der es sich um eine Gruppenprüfung handelt, die im Team vorbereitet wird (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2005). Hierbei wählen die Schülerinnen und Schüler interessengeleitet ein Thema unter curricularen Vorgaben aus, bearbeiten selbstständig eine Aufgabenstellung und stellen ihre Ergebnisse am Ende anhand einer Präsentation mit anschließendem Prüfungsgespräch dar. Ein ganz ähnliches Prüfungsformat wurde in Baden-Württemberg im Schuljahr 2007/08 obligatorisch an den Realschulen des Landes mit der FÜK eingeführt. Auf dieses Prüfungsformat wird im nachfolgenden Punkt explizit eingegangen. Die Haupt- und Werkrealschulen in Baden-Württemberg, Bremen und Hessen sowie seit dem Schuljahr 2011/12 zudem an den Haupt- und Mittelschulen in Bayern haben eine vergleichbare Form der Abschlussprüfung, die Projektprüfung, die Elemente des fächerübergreifenden projektorientierten Arbeitens enthält und in der die Schülerinnen und Schüler ein Projekt selbstständig planen und durchführen sowie ihre erbrachten Ergebnisse präsentieren und reflektieren.

Wenngleich in der Konzeption der Prüfungsformate Unterschiede bestehen, liegt ihr Hauptziel in einem kompetenzgenerierenden Umgang der Schülerinnen und Schüler mit einem Thema, das ausgehend von einer motivierenden Themenstellung eine eigenaktive und schülerselbsttätige Bearbeitung verlangt. Dabei werden nicht nur Lernziele im fachspezifisch-kognitiven Bereich angesprochen, sondern darüber hinaus methodische und sozial-kommunikative Fähigkeiten. Exemplarisch für ein solches Prüfungsformat wird in der vorliegenden Dissertation die FÜK in Baden-Württemberg untersucht und dabei insbesondere die Rahmenbedingungen und anvisierten Ziele des Prüfungsformats sowie die neuen Anforderungen für die Lehrkräfte in den Fokus genommen. Nachfolgend werden die Zielsetzung, die Vorgaben sowie der Ablauf der Prüfung detailliert vorgestellt und auf die neuen Strukturen und Aufgaben für die beteiligten Akteure dezidiert eingegangen.

2.3.2 Die FÜK in Baden-Württemberg

Oberstes Ziel des Bildungsplans der Realschule in Baden-Württemberg ist es, die Schülerinnen und Schüler auf die sich immer schneller verändernde Welt vorzubereiten und ihnen die hierfür grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, zu denen personale und soziale Kompetenzen sowie Methoden- und Fachkompetenz gezählt werden (KM BW, 2004, S. 8). Mit der FÜK wurde ein Prüfungsformat generiert, das Elemente projektartigen Arbeitens und kooperative Lernelemente vereint. Zentrale Charakteristika der FÜK stellen neben der fächerübergreifend zu bearbeitenden Themenstellung, das selbstorganisierte Lernen der Schülerinnen und Schüler im Team sowie die Überprüfung der Kompetenzen in der Handlungssituation dar. Die neue Abschlussprüfung in Baden-Württemberg steht unter dem Motto: „Es wird gelernt, was geprüft wird und es wird so gelernt, wie geprüft wird“ (KM BW, 2006, S. 6). Die zu erwerbenden Kompetenzen werden im Laufe der Realschulzeit neben den regulären Unterrichtsfächern, anhand von vier Themenorientierten Projekten vermittelt und erprobt, die eine eigene Unterrichtskategorie in der Realschule darstellen (siehe Abb. 4).

Abb. 4: Von den TOPE zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung



Quelle: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) (2009), S. 13

Sie zeigen eine Möglichkeit auf, wie die Ausbildung fächerübergreifender Kompetenzen in das Curriculum integriert werden kann. Hierbei bearbeiten Schülerinnen und Schüler im Laufe der Realschulzeit vier Themenorientierte Projekte (TOPE): Technisches Arbeiten (TOP TA), Soziales Engagement (TOP SE), Berufsorientierung (TOP BORS) sowie Wirtschaften, Verwalten und Recht (TOP WVR), die von praktischen Arbeiten über soziale Erfahrungen bis hin zu Einblicken in die Berufs- und Arbeitswelt reichen. Kern dieser Projekte stellt die Prozessorientierung dar. Planung, Durchführung, Präsentation und Reflexion sind Mittel und Ziel der Projektarbeit und zeigen sich in dem eigenverantwortlichen Arbeiten der Lernenden. Selbstständiges Arbeiten, die Fähigkeit zu reflektieren und Alternativen zu entwickeln, Teamarbeit und fächerübergreifendes Lernen

nehmen im Prüfungsformat der FÜK einen hohen Stellenwert ein. Der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler rückt stärker in den Fokus, nicht nur das Endprodukt ist leistungsrelevant, methodische, sozial-kommunikative und selbsterfahrende, selbstbeurteilende Komponenten des Lernens sollen außerdem als Determinanten der Leistungsfähigkeit berücksichtigt werden.

In Ergänzung zu den schriftlichen Prüfungen, die in erster Linie die fachlichen Leistungen abprüfen, hat das kooperative Lehr-Lernarrangement der FÜK die Intention, die in den vergangenen Jahren angebahnte Kompetenzentwicklung zu bündeln und einer Überprüfung zuzuführen. Ordnet man die unterschiedlichen Zielstellungen dieser Prüfung den in dem Bildungsplan ausgewiesenen Kompetenzfeldern zu, können folgende Ziele benannt werden:

1. **Fachkompetenz:** Mit der Auseinandersetzung eines Themas wird erzielt, dass die Lernenden fachlich-inhaltliches Wissen erwerben. Die fächerübergreifende Bearbeitung erfordert Wissen über Sachverhalte und über komplexe Zusammenhänge, die im Sinne cross-curricularen Lernens miteinander zu verknüpfen sind.
2. **Methodenkompetenz:** Projektorientiert im Team zu planen und ein Thema zu bearbeiten erfordert von den Schülerinnen und Schülern eine eigenständige Steuerung des Arbeitsprozesses. Lernstrategien, als Organisationsstrategien und -techniken verstanden, spielen eine wichtige Rolle (Friedrich & Mandl, 2006). Die Erstellung der Präsentation erfordert das Wissen über die Wirkung verschiedener Präsentationstechniken.
3. **Soziale Kompetenz:** Das kooperative Arrangement der Gruppenprüfung zielt auf die Stärkung der sozialen Kompetenz der Lernenden und gleichzeitig auf die Überprüfung der im Laufe der Schulzeit erworbenen sozialen Kompetenzen. Mit diesem Lernsetting ist intendiert, dass die beteiligten Personen ihre kooperativen Kompetenzen einsetzen, um gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben (Huber, 2007). Der Lernende wird Experte für einen Teil des Lernstoffs und vermittelt diesen der Gruppe. Der Schüler nimmt also, nach dem Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung, einmal die Rolle des Vermittlers und einmal die Rolle des Zuhörers ein, da die Vermittlung wechselseitig stattfindet. Darüber hinaus wird die tiefergehende Verarbeitung des Lernstoffs angeregt. Lernen wird im Zuge dieses kooperativen Arrangements als ein sozialer Prozess gesehen, „in dem man durch vielfältige Auseinandersetzung mit Anderen Wissen und Kompetenz erwirbt“ (Weidner, 2003, S. 33).

4. **Personale Kompetenz:** Zur Selbstkompetenz gehört die Bereitschaft die Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess zu übernehmen. Die Schülerinnen und Schüler müssen im Lernsetting der FÜK ihren Lernprozess selbst steuern. Wichtig sind dabei Leistungsbereitschaft, das Erkennen eigener Stärken und Schwächen, Zielstrebigkeit und Ausdauer, Selbständigkeit sowie Anstrengungsbereitschaft und die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Organisation und Umsetzung der Prüfung: Der Ablauf und die Rahmenbedingungen zur Prüfung werden in der Handreichung zur neuen Realschulabschlussprüfung des KM BW (2006) geregelt (vgl. Abb. 5) Die Schülerinnen und Schüler wählen zu Beginn des 10. Schuljahres interessengeleitet ein Thema unter curricularen Vorgaben aus, das sie selbstständig zu bearbeiten haben. Ergebnisse aus der Lehr- und Lernforschung zeigen, dass sich das Interesse am Lerngegenstand positiv auf die Qualität der Arbeit auswirkt (Krapp & Prenzel, 1992).

Abb. 5: Organisatorischer Zeitplan der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung in BW

Phase	Zeitplan	Lehreraktivitäten	Schüleraktivitäten
Initiative	Bis zu den Herbstferien	Informationsveranstaltung planen und durchführen Themenfindung begleiten	Anforderungen klären Ideen für Projekte entwickeln Gruppen bilden Themen abgeben
	Nach den Herbstferien	Themen den Lehrerteams zuordnen und bekannt geben	
Planung und Durchführung	Bis zu den Pfingstferien	Schülerinnen und Schüler beraten und begleiten Themenliste zu den Prüfungsakten geben	Projektskizze planen und abgeben Projektvorhaben beginnen und im Team fortführen
Intensivphase	Nach der Notenbekanntgabe (ca. 3 Wochen)	Dokumentation lesen und Fragen notieren Prüfung vorbereiten	Projektvorhaben abschließen Dokumentation abgeben Präsentation und Prüfungsgespräch vorbereiten
Prüfung	Juni / Juli	Präsentation und Prüfungsgespräch	

Quelle: Ministeriums für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (2006), S. 41

Vorgabe des Kultusministeriums zur Prüfung ist, dass sich das Thema auf die Kompetenzen und Inhalte mindestens zweier Fächer oder Fächerverbünde aus den Klassen 9 und 10 beziehen muss. Alle Fächerkombinationen sind dabei denkbar. Die Lernenden arbeiten an ihren Themen in Kleingruppen von drei bis fünf Schülerinnen und Schülern zusammen. Ihre Aufgabe ist es zunächst ihr Thema zu strukturieren, für jedes Gruppenmitglied einen Schwerpunkt festzulegen und sich innerhalb des Schuljahres selbstständig das Thema zu erarbeiten. Das kooperative Lernarrangement soll dabei auf eine Förderung und Erprobung der sozialen Kompetenzen der

Lernenden abzielen. Inwieweit eine Kooperation tatsächlich stattfinden muss, um eine erfolgreiche Prüfung zu absolvieren, ist bislang nicht empirisch geprüft worden. Die Lernenden erarbeiten ihre Themen nicht während der Unterrichtszeit, sondern Ort und Zeitpunkt bleibt den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen. Der Zeitraum der FÜK erstreckt sich über das gesamte 10. Schuljahr hinweg. Nach den Herbstferien wird das Thema festgelegt, durch die Schulleitung genehmigt und jeder Gruppe werden zwei Fachlehrkräfte zur Beratung zugeteilt, die zugleich als Prüfer in der FÜK fungieren. Am Ende steht den Schülerinnen und Schülern im Anschluss an die Bekanntgabe der Jahresleistungen eine Intensivphase von etwa drei Wochen zur Vorbereitung ihrer FÜK-Themen zur Verfügung.

Beratung und Betreuung: Während des Lern- und Arbeitsprozesses werden die Lernenden von zwei Fachlehrkräften begleitet, die drei Beratungstermine zu unterschiedlichen Zeitpunkten bereithalten. Der erste Beratungstermin dient der Festlegung der Themenstellung, des Weiteren können den Lernenden Tipps und Hinweise zu Fachliteratur gegeben werden. Konkrete Vorgaben für den zeitlichen Umfang und Inhalt der Beratungen gibt es nicht. Von den Schülerinnen und Schülern wird ein selbstorganisierter Lernprozess erwartet, der die selbstständige Themenwahl, die Informationsrecherche und -aufarbeitung sowie die Wahl der Darstellung der Ergebnisse einschließt. Unklar bleibt, bei welchen Aufgaben und in welcher Intensität Hilfestellungen durch die betreuenden Lehrkräfte in der Praxis gegeben werden. Die Lernenden sind dazu angehalten, während ihres Arbeitsprozesses eine Projektdokumentation zu erstellen, die als Vorbereitung für die Prüfung gilt. Die Dokumentation soll drei Wochen vor der Prüfung abgegeben und von den Lehrkräften gelesen werden. Diese können sich im Prüfungsgespräch auf die Angaben und Inhalte der Dokumentationen beziehen und Fragen dazu stellen. Benötigt wird die Dokumentation nicht.

Bewertung der FÜK: Die Prüfung wird von einer Fachlehrkraft einer anderen Schule (Vorsitzender) sowie den beiden betreuenden Lehrkräften gemeinsam abgenommen. Leistungsrelevant sind die Präsentation der Lernergebnisse sowie das anschließende Prüfungsgespräch. Für die Präsentation werden als Kriterien die vier Kompetenzbereiche der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenz festgelegt. Im Prüfungsgespräch sollen die fachlichen und personalen Kompetenzen bewertet werden. In dem Beurteilungsbogen, der der Handreichung der Realschulabschlussprüfung des KM BW beiliegt, werden die Kompetenzen mit einigen Schlagworten operationalisiert (s. Abb. 6). „Teamfähigkeit“ und „Interaktion in der Gruppe“ werden hier für die Bewertung der sozialen Kompetenz angeführt. Solche Schlagworte lassen Spielraum für eigene Ausdifferenzierungen der Kompetenzen durch die prüfenden Lehrkräfte.

Abb. 6: Bewertungsbogen für die FÜK – Präsentation

Gruppe: _____

Kriterien:	Namen:				
	1.	2.	3.	4.	5.
Fachliche Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Informationsgehalt • Sachliche Richtigkeit • Angemessene Nutzung der Fachsprache • Verwendung von fachspezifischen Arbeitsmitteln • Fächerübergreifende Darstellung • ... 					
Methodische Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung • Sprache (Tempo, Verständlichkeit) • Medieneinsatz • ... 					
Personale Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Auftreten • Kreativität • Reflexion des Arbeits- und Lernprozesses • ... 					
Soziale Kompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Interaktion in der Gruppe • Teamfähigkeit • ... 					

Quelle: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2006) S. 43

Offen bleibt zudem, inwieweit sich beispielsweise Teamfähigkeit innerhalb der Prüfungssituation feststellen lässt und an welchen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler diese gemessen werden kann. Für die Prüfung an sich wird pro Schüler bzw. Schülerin eine Prüfungsdauer von 15 Minuten für Präsentation und Prüfungsgespräch veranschlagt. Die Prüfung erfolgt als Gruppenprüfung, wobei jeder Prüfling eine individuelle Note erhält. Es werden nur ganze Noten vergeben.

2.3.3 Forschungsstand und -desiderata zu kompetenzorientierten Prüfungen

Empirische Studien zur Wirksamkeit und Effizienz der neu eingeführten kompetenzorientierten Prüfungsformate in der Schule liegen bislang kaum vor. Der Fokus derzeitiger Studien zu Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe richten sich auf die Einführung zentraler Abiturprüfungen (z. B. Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009; Kühn, 2010; Maag Merki, 2012a; 2012b). Dagegen ist das Forschungsfeld zu mündlichen, kompetenzorientierten Prüfungen in Form von Gruppen- und Präsentationsprüfungen, bislang kaum empirisch untersucht worden. Über die Durchführung und Umsetzung der Prüfungen in die Praxis sowie zur Einstellung und zum erlebten Nutzen dieser Prüfungsformate aus Sicht der beteiligten Akteure, der Schulleiterinnen und -leiter, der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler liegen bisher kaum systematische Erkenntnisse vor. Die wenigen Befunde, die es anhand gezielter Evaluationen zu Prüfungskonzeptionen in Form von Gruppen- und Präsentationsprüfungen gibt, sind meist

anhand kleinerer Stichproben erhoben worden und beleuchten das Feld unter qualitativen Aspekten. Schleske (2005) führte als erster eine empirische Studie zur Projektprüfung an Hauptschulen in Baden-Württemberg durch. Seine quantitativ und qualitativ erhobenen Daten aus einer Lehrer- (n=53) und Schülerbefragungen (n=652) weisen darauf hin, dass die Projektprüfung bei der Schülerschaft sowie bei den Lehrkräften sehr beliebt ist und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler besser aufgreift, als die bislang durchgeführten mündlichen und fachpraktischen Prüfungen. Zur Bewertung der Schülerleistungen resümiert er, dass die Praxis der Notengebung der in den herkömmlichen mündlichen Prüfungen sehr ähnele, verschärfend komme jedoch bei der Projektprüfung hinzu, dass überfachliche Kompetenzen bewertet werden sollen, wobei sich deren Definition und Operationalisierung als ein komplexes Unterfangen erweist (Schleske, 2005, S. 244). Die einzelnen Schulen haben die Aufgabe, die vier Kompetenzbereiche der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zu definieren und zu operationalisieren, wobei die Lehrkräfte überwiegend auf kursierende Bewertungsbögen zurückgriffen, deren Praktikabilität nicht getestet wurde (ebd.). Daraus zieht Schleske (2005) den Schluss, dass die Bewertung der Kompetenzbereiche meist sehr subjektiv und indifferent ausfalle. Die Lehrkräfte fühlten sich bei der Bewertung häufig überfordert und sahen diese als problematisch an (Schleske, 2005, S. 145f). Bei einer von Traub (2004) durchgeführten Befragung von 150 Hauptschullehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, ebenfalls zur Projektprüfung, stellte sich ähnliches heraus: die Lehrkräfte waren zwar mehrheitlich mit der Projektprüfung zufrieden, dennoch sahen sie Schwierigkeiten bei der Umsetzung sowie vor allem bei der Beurteilung und Bewertung der Prüfungsleistung.

Die Ergebnisse einer qualitativen Umfrage (n=86) zur Präsentationsprüfung am Gymnasium in Hessen von Koch und von Machui (2006) verweisen neben Schwierigkeiten bei der klaren Beschreibung der Leistung und deren Erfassung in der Prüfung selbst, auf eine zusätzliche Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer sowie auf einen erhöhten organisatorischen Aufwand durch die Einführung und Umsetzung der Prüfung. Die große Mehrheit der Befragten beurteilte die Prüfung dennoch positiv (ebd.).

Insgesamt verweisen die Studien auf Schwierigkeiten bei der Bewertung fächerübergreifender Kompetenzen innerhalb der Prüfungssituation sowie auf einen vermehrten organisatorischen und zeitlichen Aufwand für die beteiligten Lehrpersonen bei der Umsetzung der kompetenzorientierten Prüfungen. Fraglich ist, inwieweit überfachliche Kompetenzen bei der Notengebung berücksichtigt werden und ob die Prüfungsformate ihren intendierten Zielen aus Sicht der beteiligten Akteure in der Praxis gerecht werden. An diesem Forschungsdefizit setzt die hier vorliegende Studie an.

2.4 Förderbarkeit sozialer Kompetenzen

Der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung liegt in deutlich emotions- und motivationsaktivierenden Lernprozessen (Heyse, 2010, S. 109).

Die schulische Sozialisation beeinflusst in vielfältiger Weise die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, „wobei im Laufe der Schuljahre komplexe Wechselwirkungen von Erfolg und Misserfolg einerseits sowie leistungsbezogenem Denken und Fühlen andererseits zu beobachten sind“ (Jerusalem & Mittag, 1999, S. 223). Dass Kompetenzen durch Erfahrung und Lernen in relevanten Anforderungssituationen erworben sowie durch äußere Interventionen beeinflusst werden können, ist ein wichtiges Merkmal des Kompetenzkonzepts für die Bildungsforschung (z.B. Klieme & Leutner, 2006). Kognitive Grundfunktionen gelten hingegen in wesentlich geringerem Maße als erlernbar und trainierbar (Weinert, 2001).

Es gibt durchaus Kritiker, die eine Förderbarkeit sozialer Kompetenzen, vor allem mit steigendem Lebensalter bezweifeln (Euler, 2001). Sie bemängeln eine ungenügend lerntheoretische Grundlegung der Genese sozialer Kompetenzen und verweisen darauf, dass die Sozialisationserfahrungen für das Verhalten in sozialen und kommunikativen Situationen überwiegend in der frühen Kindheit von der Familie und im Zusammenspiel mit genetischen Faktoren geprägt werden. Im Jugendalter wird der Gruppe der Peers großen Einfluss zugeschrieben (u.a. Euler, 2001; von Salisch, 2000). Nach dieser Auffassung werden soziale Kompetenzen als Persönlichkeitsmerkmale gesehen, deren Erlernbarkeit stark eingeschränkt ist und für den schulischen Kontext wenig Entwicklungspotenzial bereithält. Andererseits wird argumentiert, dass Menschen in ihrem Leben ständig eine individuelle Sozialisation erfahren und somit auch der Erwerb von sozialen Kompetenzen nie abgeschlossen sei (u.a. Wild, Hofer & Pekrun, 2001). Soziale Kompetenzen entwickeln sich in Wechselwirkung zwischen genetisch bedingten individuellen Anlagen und der Umwelt in komplexen Sozialisationsprozessen. Dabei hängt die individuelle Kompetenzentwicklung von der individuellen Veranlagung und von den gesellschaftlichen und milieuspezifischen Rahmenbedingungen ab, unter denen Menschen leben sowie von den Lern- und Sozialisationsprozessen, die sie durchlaufen (Dewe, 2001). Nach Seel (2000, S. 124) werden im Sozialisationsprozess „Überzeugungen, Einstellungen, Werthaltungen im Individuum über dessen Beziehung zu anderen Personen und Gruppen aufgebaut“.

Familie, Schule und Freundeskreis gelten als zentrale Kontexte zum Erwerb sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (Bronfenbrenner, 1989). Im Laufe des Heranwachsens eines Kindes verändern sich dessen Beziehungen zum Umfeld. Während in den ersten Jahren die Eltern sowie der enge Familien- und Freundeskreis den Lebensmittelpunkt bilden, erweitert sich

die Personengruppen mit zunehmendem Alter. „Sozialkompetent-Werden bedeutet, Anerkennung bei den Gleichaltrigen zu erfahren, Freunde zu finden und ein soziales Netz aufbauen zu können“ (de Boer, 2008, S. 27). Gerade im Jugendalter ist die Bedeutung von Peereinflüssen besonders hoch. Obwohl in dieser Arbeit die Schule als Handlungsfeld im Vordergrund steht, macht der Verweis auf die beiden anderen großen Sozialisationsbereiche deutlich, dass sich soziale Kompetenzen nicht nur in Schule und Unterricht entwickeln.

Betrachtet man soziale Kompetenzen als situationsspezifische Anbindung, werden sie „in Abhängigkeit ihrer situationalen Kontextbedingungen spezifisch und nicht als stabiles Persönlichkeitsmerkmal“ definiert (Schumann, 2008, S.14). Die vorliegende Forschungsarbeit konzentriert sich im Hinblick auf eine geplante Interventionsstudie in erster Linie auf kontextspezifische soziale Kompetenzen, die als „Kooperationsfähigkeit“ mit ihrer spezifischen Ausdifferenzierung als bedeutsam in der Teamarbeit gelten und von denen eine Förderbarkeit angenommen wird. Klieme et al. (2001) sehen gerade im schulischen Lernumfeld für die Förderung sozialer Kompetenzen eine besondere Gelegenheit. Der leistungsthematische Rahmen der Schule bietet „die einzigartige Gelegenheit, die Integration des Bedürfnisses, Leistung zu erbringen und sich kompetent zu fühlen, mit dem Bedürfnis nach positiven Beziehungen zu erlernen“ (ebd., S. 216). Die Schule als Institution spielt demnach eine bedeutende Rolle für die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Stanat & Kunter, 2001, S. 300). Sie stellt für Schülerinnen und Schüler einen Lebensraum dar, in dem vielfältige soziale Erfahrungen, wie der Aufbau von Freundschaften und anderer, dauerhafter sozialer Beziehungen gemacht werden (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Stanat & Kunter, 2001). Der Erwerb sozialer Kompetenzen geschieht dabei meist informell und ohne didaktisches Konzept. Darüber hinaus ist die Förderung sozialer Kompetenzen explizit als Erziehungsauftrag im deutschen Schulgesetz verankert (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Im Bildungsplan von Baden-Württemberg 2016 ist festgeschrieben, dass die Schule „über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus (...) [an]gehalten [ist], die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern“ (KM BW, 2016 S. 4). Weiterhin ist zur Förderung sozialer Kompetenzen unter den allgemeinen Leitperspektiven, die jedem Fach aufgetragen sind, die „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ festgesetzt, was die „Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie zu diskriminierungsfreiem Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht impliziert“ (ebd.).

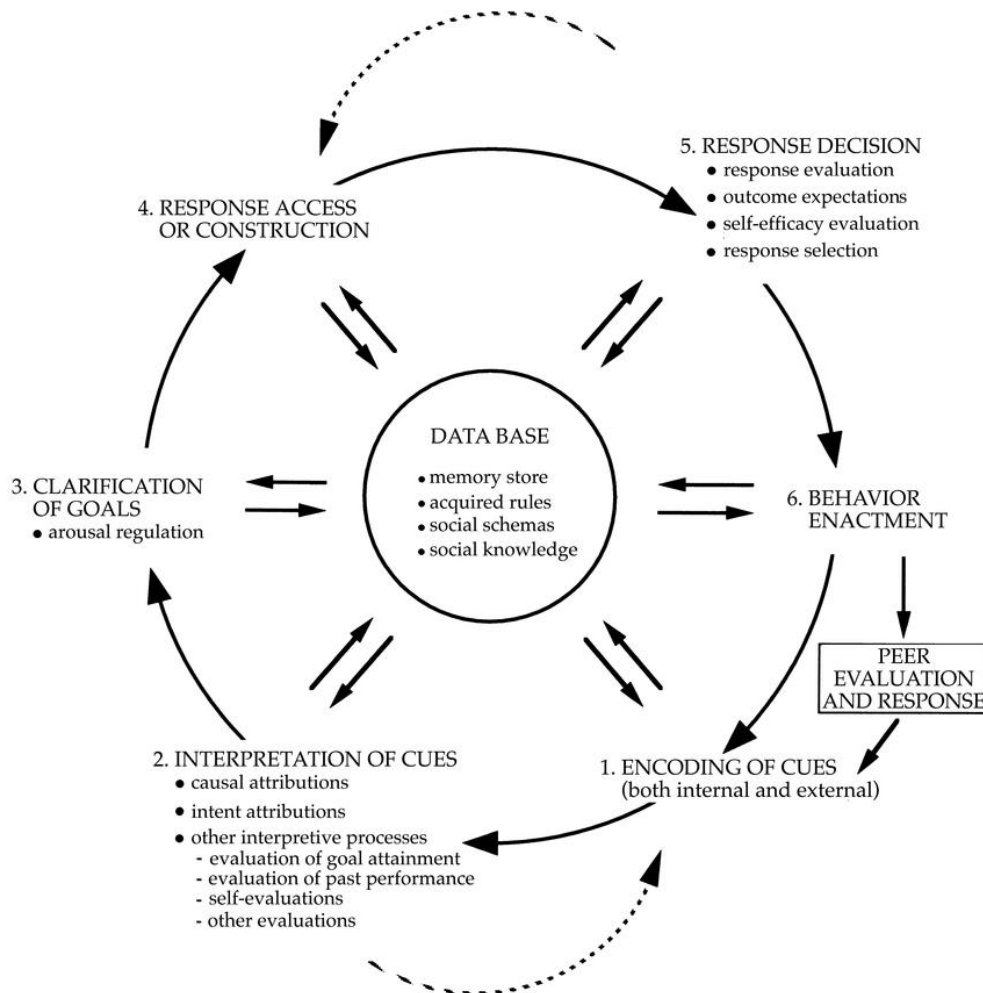
Die Entwicklung von Kompetenzen kann nur über Handlungen und die Reflektion über diese Handlungen erfolgen. Ein solcher Zusammenhang zwischen Kompetenz und Performanz wird auch in der kognitiven Entwicklungspsychologie angenommen (Erpenbeck, 2002). Die meisten Ansätze zum Erwerb von Kompetenzen gehen vom Prinzip eines Regelkreises aus (z.B. Hinsch & Pfingsten, 2002). Kompetenzen sind „in emotionale und motivationale Regelkreise eingebunden und werden in einem interaktiven Prozess mit der Umwelt sukzessive angeeignet, aufgebaut bzw. adaptiv modifiziert“ (Maag Merki, 2004, S. 204). In diesem Zusammenhang spielen Modelle sozialer Informationsverarbeitung eine wichtige Rolle. Ein bekanntes und häufig in der Literatur angegebenes Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung stellt das von Crick & Dodge (1994) dar. Während sozialer Interaktionen werden nach diesem Modell sechs Stufen durchlaufen (vgl. auch Abb. 7):

- 1.) Enkodierung: Zunächst werden internale oder externe Hinweisreize enkodiert.
- 2.) Interpretation: Die Reize werden interpretiert und mental repräsentiert.
- 3.) Klärung und Auswahl von Zielen: Ein bestimmtes Ziel wird gewählt oder ein bestehendes weiterverfolgt.
- 4.) Reaktionssuche: Mögliche Reaktionen zur Zielerreichung werden abgerufen bzw. konstruiert.
- 5.) Konstruktion: Die Reaktionsmöglichkeiten werden einzeln bewertet, wobei die Einschätzung der Ergebnisse, die Überzeugung in die eigene Kompetenz zur Umsetzung (Selbstwirksamkeitserwartung) und die Bewertung der Angemessenheit der Reaktion eine Rolle spielen.
- 6.) Reaktionsauswahl: Aus den Handlungsalternativen wird schließlich die Reaktionsmöglichkeit mit der positivsten Bewertung ausgewählt.

Die soziale Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) steht im engen Zusammenhang mit der sozialen Anpassung und liefert insbesondere beim Auftreten eines aggressiven Verhaltensstils Erklärungen. Dabei ist nicht nur das Vorhandensein sozialer Fertigkeiten als entscheidend für ein Verhalten anzusehen, sondern zudem das Zutrauen und die Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten. So hat sich die soziale Selbstwirksamkeit als wichtige Grundlage für die Ausbildung sozialer Kompetenzen erwiesen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Bei der Selbstwirksamkeit handelt es sich um die persönliche Einschätzung schwierige Anforderungen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1977). Dabei werden Denken, Motivation und Verhalten durch subjektive Überzeugungen determiniert. Unterschieden werden können allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die soziale Selbstwirksamkeit ist eine bereichsspezifische Kompetenzerwartung, die sich durch die subjektive Erwartung auszeichnet, schwierige soziale Anforderungen und Konflikte selbst erfolgreich meistern zu können (Satow & Schwarzer, 2003).

Selbstwirksamkeitserwartungen und Handlungsergebnisse wirken dabei oft als Kreislauf und verstärken sich gegenseitig. „Erfolgserfahrungen sind das stärkste Mittel, um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 669).

Abb. 7: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge, 1994



Quelle: Crick & Dodge, 1994, S. 74

Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass den Lernenden Erfolge vermittelt werden müssen, die sie ihren Fähigkeiten und ihrer Anstrengung zuschreiben können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Kompetenzerwartung hat immer zwangsläufig einen Selbstbezug (ebd., S. 36): Der Schüler weiß nicht nur, dass er mit dem entsprechenden Fachwissen die Prüfung besteht, sondern er fühlt sich zudem in der Lage, den hierfür notwendigen Stoff zu lernen. „Die persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten ist die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit“ (Schwarzer, 2004, S. 13).

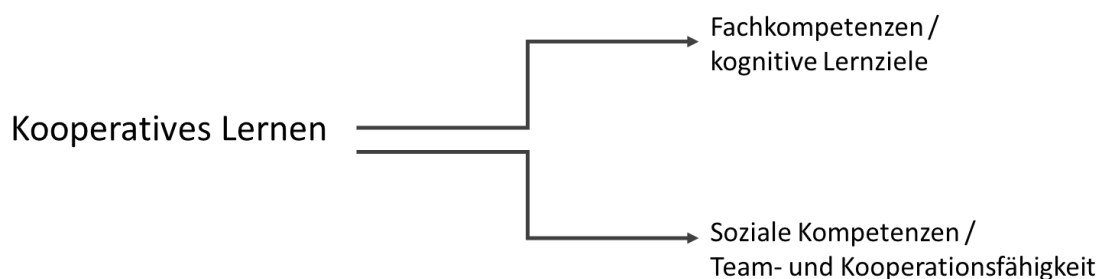
In PISA 2000 wurde neben der Perspektivenübernahme als ein zentraler kognitiver Aspekt von Kooperation und Kommunikation, die sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen untersucht, die sich hauptsächlich auf das Knüpfen von sozialen Kontakten bezogen (Baumert et al., 2001, S.

301f.). Sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen „wird eine wichtige handlungsregulierende Funktion zugeschrieben“ (ebd., S. 302), die unabhängig von der tatsächlichen Fähigkeit entscheidend für das Handeln und die Anstrengungsbereitschaft zum Erreichen von Zielen sein kann.

2.4.1 Kooperatives Lernen, soziale Kompetenzen und Leistung

In Bezug auf die schulische Lernumgebung wird die Förderung sozialer Kompetenzen in erster Linie mit kooperativen Lernformen in Verbindung gebracht (z.B. Konrad & Traub, 2005; Slavin, 1995; Weidner, 2003). Pädagogische Begründungen für kooperatives Lernen verweisen „auf dessen Potenzial im Hinblick auf die Förderung sozial-kognitiver Schlüsselqualifikationen, wie Teamfähigkeit, selbständiges Lernen, Sozial- und Kommunikationskompetenz“ (Pauli & Reusser, 2000, S. 422). Hierbei wird besonders auf den motivationalen Aspekt kooperativer Lernarrangements sowie den Aspekt der kognitiven Verarbeitung durch Schüler-Schüler-Interaktionen verwiesen (Slavin, 2011). Ziel ist die Leistungsentwicklung über die „Zone der nächsten Entwicklung“ („zone of proximal development“) (Vygotsky, 1978) durch Interaktionen mit Mitschülerinnen und -schülern oder der Lehrkraft anzuregen. Aus konstruktivistischer Sicht von Lernprozessen bietet die gemeinsame Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit den Lerninhalten die Chance, kognitive Prozesse auszulösen, die zu einer vertieften Verarbeitung des Lernstoffes führen (Slavin, 1995). Beispielsweise kann die Gegenüberstellung verschiedener Meinungen dazu führen, dass bestehende Konzepte überprüft, erweitert und neu aufgebaut werden. Ziel des kooperativen Lernens ist es, durch das gemeinsame Lösen einer Aufgabe einen erfolgreichen und konstruktiven Lernprozess zu erlangen, der einen Lernzuwachs des Einzelnen in der Gruppe ermöglicht. Kooperatives Lernen verfolgt demnach im Allgemeinen zwei Ziele: Zum einen werden kognitive Lernziele angesprochen, zum anderen gilt kooperatives Lernen als Möglichkeit soziale Kompetenzen zu fördern (veranschaulicht in Abb. 8).

Abb. 8: Ziele kooperativen Lernens (eigene Darstellung)



Der Erwerb sozialer Kompetenzen gilt für die Zielerreichung kooperativer Lernformen als wesentlich. Green und Green (2005) führen an, dass soziale Fertigkeiten genauso zweckgerichtet und präzise beigebracht werden müssen, wie die fachlichen Fähigkeiten. Auch Johnson und

Johnson (2000b, S. 21) betonen, dass den Schülerinnen und Schülern die sozialen Fertigkeiten, die für eine Zusammenarbeit notwendig sind, im Vorfeld beigebracht werden müssen:

“Persons must be taught the social skills for high quality cooperation and be motivated to use them. Leadership, decisionmaking, trust-building, communication, and conflict-management skills have to be taught just as purposefully and precisely as academic skills”.

Traub (2011) bestätigt diese Annahme mit den Ergebnissen einer Studie (n=2068) über Projektunterricht, in der sie zeigt, dass Lernende zwar die Möglichkeit zur Kooperation wahrnehmen, aber in einer sinnvollen Zusammenarbeit Unsicherheiten benennen. Ein Training sozialer Kompetenzen ist folglich wichtig, damit eine Gruppenaufgabe effektiv ohne Misserfolge gelöst werden kann (Johnson & Johnson, 1989).

Zur Effektivität kooperativer Lernmethoden sind zwei bekannte Metaanalysen veröffentlicht worden, die in der Literatur zur Argumentation für kooperative Lernformen herangezogen werden: Eine von Slavin (1995) und eine von Johnson et al. (1981). Die Analyse von 90 empirischen Studien von Slavin zeigt, dass 78% der analysierten Studien, bei denen Methoden eingesetzt wurden, um ein gemeinsames Gruppenziel festzulegen und individuelle Verantwortlichkeit eines jeden Lernalters herzustellen, positive Effekte aufwiesen (Slavin, 1995, S. 42). Johnson et al. (1981) erhielten ähnliche Befunde: Mit kooperativen Lernmethoden wurden bessere Leistungen erzielt als in Wettbewerbssituationen (ebd., S. 51).

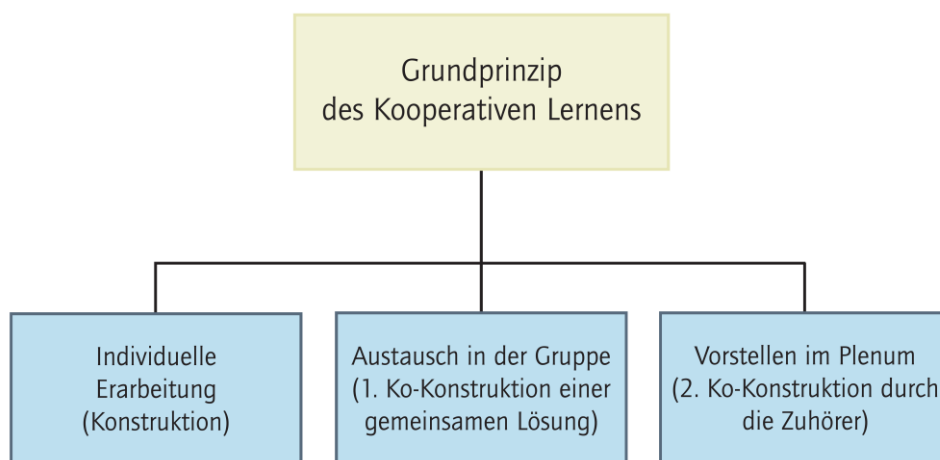
In der Pädagogik gibt es eine Vielzahl an Autoren, die sich mit der effektiven Gestaltung kooperativer Lernsettings befassen (vgl. exemplarisch Green & Green, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 2005; Konrad & Traub, 2005; Nürnberger Projektgruppe, 2001; Klippert, 2007; 2009; Rabenstein & Reh, 2007; Huber, 2007). Die genannten Autoren gehen davon aus, dass soziale Kompetenzen durch die Gestaltung des Lernarrangements gefördert werden können. Die Konzepte unterscheiden sich durch spezielle Gestaltungsmerkmale kooperativen Lernens und unterliegen unterschiedlichen Gelingensbedingungen. Als wesentliche Einflussfaktoren für die Effektivität kooperativen Lernens werden fünf Basiselemente aufgeführt (u.a. Konrad & Traub, 2005, Green & Green, 2005). Sie orientieren sich an Johnson, Johnson & Smith (1991), wobei folgende Bedingungen charakteristisch sind: (1) Positive Abhängigkeit, (2) individuelle und Gruppenverantwortlichkeit, (3) Bewerten und Reflexion in den Gruppen, (4) der Erwerb sozialer Fertigkeiten sowie (5) die direkte Interaktion (face-to-face) innerhalb der Gruppe. Die positive Abhängigkeit der Lernenden in der Gruppe bei gleichzeitiger individueller Verantwortlichkeit gilt dabei als eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für gelungene kooperative Lernsituationen (Johnson & Johnson, 2008; Slavin, 1995). Positive Abhängigkeit liegt dann vor, wenn den Schülerinnen und Schülern klar ist, dass die Anstrengung eines jeden Mitglieds für den Gruppenerfolg notwendig ist und jedes Gruppenmitglied aufgrund seiner Fähigkeiten einen

entscheidenden Beitrag zum gemeinsamen Erfolg beitragen kann (Green & Green, 2005). Dabei muss sich jedes Gruppenmitglied verantwortlich fühlen, seinen Anteil an der Arbeit zu leisten. Sind die Voraussetzungen einer gegenseitigen positiven Abhängigkeit und der individuellen Verantwortlichkeit gegeben, so fördert kooperatives Lernen nach Johnson und Johnson (2000a) die Selbstwirksamkeit, soziale Unterstützung sowie soziale Kompetenzen.

Die Konzepte zum kooperativen Lernen unterscheiden sich durch spezielle Gestaltungsmerkmale und unterliegen verschiedenen, teils noch wenig erforschten Gelingensbedingungen. Nach Renkl und Mandl (1995) liegen hauptsächlich vier Einflussfaktoren als Gelingensbedingungen kooperativen Lernens vor: (1) Lerner- und Lehrermerkmale, (2) Aufgabe, (3) Strukturierung der Interaktion und (4) die Gruppenzusammensetzung. In Bezug auf die Merkmale der Lernenden und die Gruppenzusammensetzung zeigte sich in Studien, dass der Einfluss des Vorwissens, des Geschlechts und der sozialen Beziehungen bedeutsam ist (Pauli & Reusser, 2000, S. 427). Nach Petermann und Petermann (2007) sollten Gruppenmitglieder vergleichbare Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie kognitive Fähigkeiten aufweisen, um eine Über- oder Unterforderung, die zu Motivationsverlust führt, zu vermeiden. Andere Autoren dagegen sprechen sich für eine möglichst heterogene Gruppenzusammensetzung aus (u.a. Green & Green, 2005). Während eine hohe Heterogenität der Gruppe zu kreativeren und innovativeren Lösungen führen kann, sind die Gruppenkohäsion sowie die Zufriedenheit jedoch häufig geringer als in homogenen Gruppen (Jackson, 1996). Motivationale Anreize gelten zudem in kooperativen Situationen als bedeutsam (Pauli & Reusser, 2000, S. 428). Es muss eine Zielinterdependenz für die Lernenden bestehen, das heißt die Lernenden müssen zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen, um ihr Ziel zu erreichen. Dabei ist es wichtig, dass sich jedes Gruppenmitglied für die Zielerreichung verantwortlich fühlt. Johnson und Johnson (1992) geben Hinweise, wie ein solches gemeinsames Verantwortungsgefühl geschaffen werden kann. Die Autoren plädieren dafür, dass Lernende sowohl hinsichtlich vorhandener Ressourcen und Materialien als auch hinsichtlich ihrer Ziele voneinander abhängig sein sollten. Zudem kann über eine gemeinsame Gruppenbelohnung eine positive Interdependenz hergestellt werden, wenn die Gruppenbelohnungen auf den individuellen Lernerfolgen aller Gruppenmitglieder beruhen (Slavin 1993). Als Methode dient beispielsweise eine Gruppenrallye (Student Teams-Achievement Divisions bzw. STAD), bei der Gruppen miteinander verglichen werden (ebd.). Der Anreiz zu lernen wird durch kooperative und kompetitive Elemente geschaffen. Auf die intrinsische Motivation bei kooperativen Lernformen setzten andere Autoren und sehen in der Gruppenkohäsion eine gute Möglichkeit, die Lernenden zur Teamarbeit zu motivieren (Cohen, 1994). Durch Aufgaben- und Rollenverteilungen, wie beispielsweise bei der Methode des Gruppenpuzzles (Jigsaw), können solche Anreizstrukturen geschaffen werden.

Selten liegen jedoch optimale Bedingungskonstellationen bei Gruppenarbeiten vor. Aus sozialpsychologischen Forschungen sind negative Effekte bekannt, die die Leistung beeinträchtigen können (z.B. Koordinationsschwierigkeiten, Trittbrettfahrer-Effekt, Gimpel-Effekt, etc.). Bei dem „Trittbrettfahrer-Effekt“ handelt es sich beispielsweise um die Einstellung einzelner, wenig Leistung zu erbringen, da sie der Überzeugung sind, dass ihr persönlicher Beitrag zur Erreichung des Gruppenzieles sowieso sehr gering sein wird (Kunter & Trautwein, 2013). Studien bestätigen allerdings, dass viele dieser negativen Faktoren durch die beschriebene Gestaltung der Gruppenarbeit beeinflusst werden können. „Werden Kooperative Lernarrangements nicht sorgfältig implementiert, so stellen sich in aller Regel keine befriedigenden Ergebnisse ein und der Lernerfolg ist oftmals geringer als bei individuellem Lernen“ (Renkl & Mandl, 1995). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass durch die Vorbereitung und die Gestaltungsmerkmale kooperativer Lernsettings, der Lernerfolg im Hinblick auf die fachlichen und fächerübergreifenden Lernziele positiv zu beeinflussen ist. Wie bereits beschrieben, bedarf es bestimmter Voraussetzungen, um kooperative Lernsettings tatsächlich im Hinblick auf den Lernprozess und die Lernleistung effektiv zu machen. „Placing students in groups and expecting them to work together will not necessarily promote cooperation“ (Gillies, 2016, S. 40). Neben den fünf wichtigen Basiselementen kooperativen Lernens gelten nach Brüning und Saum (2006) folgende Grundprinzipien des kooperativen Lernens: (1) Denkzeit, (2) Austausch und (3) Persönliche Verantwortung. Abgeleitet daraus plädieren sie für das Unterrichtsprinzip „Denken – Austauschen – Vorstellen“ („Think – Pair – Share“), welches die Basis kooperativen Lernens darstellt. Dabei werden folgende Schritte empfohlen (vgl. Abb. 9): 1. Individuelle Auseinandersetzung mit der Aufgabe, 2. Austausch in der Gruppe und 3. Vorstellen der Ergebnisse in der Klasse.

Abb. 9: Grundprinzip des kooperativen Lernens nach Brüning & Saum



Quelle: Brüning & Saum, 2011, S. 6

Aus diesen Prinzipien werden wichtige Maßnahmen für die geplante Intervention dieses Forschungsprojekts zur Förderung kooperativer Fähigkeiten und zur effektiven Gestaltung der Gruppenarbeit in der FÜK abgeleitet. In Bezug auf das Prüfungsformat der FÜK ist zu resümieren, dass Elemente kooperativen Lernens aufgegriffen werden und die Selbststeuerung des Lernprozesses stark betont wird. Die Schülerinnen und Schüler bilden Experten für einen Schwerpunkt innerhalb ihres gemeinschaftlichen Themas und müssen die Informationen an die Gruppe weitergeben. Kommunikationsfähigkeit im Sinne von Sprechen und Zuhören, Ausreden lassen, Präsentieren sowie Kooperationsfähigkeit, wie Absprachen treffen, sich austauschen, Hilfe anbieten etc. werden von den Lernenden verlangt. Im Prüfungsformat der FÜK steht es den Lernenden dabei offen, Entscheidungen darüber zu treffen, welches Thema sie wählen, mit wem sie dieses bearbeiten, welche Informationsquellen sie nutzen, wann und wie oft sie sich austauschen und wie sie ihre Ergebnisse präsentieren. Obwohl auf einige Voraussetzungen, wie Gruppengröße und -zusammensetzung oder die Struktur der Aufgabe wenig Einfluss genommen werden kann, da die Lernenden diese selbst bestimmen bzw. das Kultusministerium Baden-Württemberg diese vorgibt, sind die Gelingensbedingungen kooperativen Lernens für das Lernarrangement leitend.

2.4.2 Zur Wirksamkeit von Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen

Forschungsergebnisse zum kooperativen Lernen stammen meist aus internationalen Untersuchungen, wohingegen vergleichsweise wenige empirische Erkenntnisse aus dem deutschen Sprachraum vorliegen (Borsch, 2010, S. 74). Jurkowski und Hänze (2010, S. 242) bemängeln, dass der Bedeutung, die sozialen Kompetenzen für den Lernerfolg zugeschrieben wird, eine geringe empirische Basis über den Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und Lernerfolg gegenübersteht. Die lernpsychologische Begründung liegt meist in der besonderen kognitiven und motivationalen Qualität kooperativer Lernsituationen (Pauli & Reusser, 2000, S. 422). Zudem gilt die Bedeutung der sozialen Fähigkeiten auf eine effektive Zusammenarbeit und das Leistungsergebnis bislang als nicht hinreichend geklärt (Kunter, Stanat & Klieme, 2005). Erschwerend erweist sich vor diesem Hintergrund zudem, dass soziale Kompetenzen – wie in Kapitel 2.2 aufgezeigt – ein sehr heterogenes Feld verschiedener Fähigkeiten darstellen und somit in Studien stets unterschiedliche Aspekte sozialer Kompetenzen fokussiert werden (Gillies, 2004; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Jurkowski, 2011). In einer deutschen Zusatzuntersuchung der PISA-Studie erwies sich der Einfluss sozialer Kompetenzen auf die Gruppenleistung in kooperativen Lernsettings von Schülerinnen und Schülern als gering (Kunter et al., 2005, S. 112).

Forschungsergebnisse belegen, dass die Qualität grundlegender kooperativer Fertigkeiten, wie Kommunikations-, Konfliktlöse- oder Diskursfertigkeiten, Prädiktoren für die Leistungserbringung in kooperativen Settings darstellen (Hogan, Nastasi, Pressley, 1999; Pauli &

Reusser, 2000). Dabei zeigte sich, dass das Trainieren von Fähigkeiten, wie beispielsweise effektiv Hilfe zu geben, Wissen und Sachverhalte angemessen zu erklären oder Diskussionen erfolgreich zu führen, den Lernerfolg deutlich steigert (Fuchs et al., 1997). In diesem Kontext wies Gillies (2004) nach, dass Lernende, die im Hinblick auf lernwirksame kommunikative Aktivitäten ein spezielles Training erhalten haben, mehr Kooperation, häufigeres gegenseitiges Erklären und anspruchsvollere kognitive Informationsverarbeitungsstrategien zeigten. Damit tritt die Funktion der Schule bzw. Lehrperson im Hinblick auf die gezielte Vermittlung, Förderung und Sicherung von Kooperations- und Dialogfähigkeiten in den Vordergrund. Auf welche Weise diese Fähigkeiten vermittelt werden sollen ist wissenschaftlich allerdings noch unklar (Pauli & Reusser, 2000).

Die Ergebnisse von Interventionsstudien mit dem Ziel einer Förderung sozialer Kompetenzen von Lernenden durch kooperative Lernsituationen im deutschsprachigen Raum lassen jedoch insgesamt eher geringe positive Effekte erwarten. Jurkowski und Hänze (2012) untersuchten den Zusammenhang sozialer Kompetenzen mit dem Lernerfolg in verschiedenen kooperativen Lernumgebungen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass eine stärkere positive Interdependenz in der Gruppe entscheidend für den Einfluss sozialer Kompetenzen auf den Lernerfolg ist. Drössler et al. (2007) führten ein Lehrerfortbildungsprojekt zur Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht durch. Hierbei zeigte sich, dass nach häufigerem Einsatz von kooperativen Lernformen im Unterricht keine interventionsspezifischen Fördereffekte festgestellt werden konnten. Das bedeutet, es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe. Unterschiedliche Effekte konnten allerdings in Abhängigkeit vom Implementationsausmaß kooperativer Lernmethoden gefunden werden. So waren in Schulen, deren Lehrkräfte über eine deutlich zunehmende Nutzung kooperativer Strategien berichteten, die sozialen Kompetenzen und die erlebte Hilfsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zum zweiten Messzeitpunkt günstiger ausgeprägt als in Schulen, in denen keine oder nur eine geringe Zunahme kooperativer Lernsettings festzustellen war (ebd.). Brohm (2009) führte ein 60-stündiges Sozialkompetenztraining in 9. Klassen an Hauptschulen und Gymnasien durch. Die sozialen Kompetenzen wurden anhand des FASK (Fragebogen allgemeiner sozialer Kompetenz) von Kanning (2009b) erhoben. Als Ergebnis zeigten sich für die Hauptschule keine signifikanten Veränderungen zwischen Pre- und Posttest. Am Gymnasium ließen sich sehr geringfügige Effekte im ersten Posttest direkt nach dem Training finden, jedoch konnten hier ebenfalls keine nachhaltigen Effekte erzielt werden. Aus den Ergebnissen dieser Studien geht hervor, dass sich soziale Kompetenzen nur langsam verändern lassen und keine starken Effekte von über einen kurzen Zeitraum durchgeführten Interventionen mit dem Fokus einer Förderung sozialer Kompetenzen zu erwarten sind. Zudem sind meist eher schwache bis moderate positive

Zusammenhänge zwischen Aspekten sozialer Kompetenzen und Kriterien für Schulleistung zu finden (zusammenfassend Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Slavin, 1993).

Offen bleibt die Frage, welche Bedeutung sozialen Kompetenzen in Prüfungen zukommt, die explizit darauf abzielen diese zum Gegenstand der Leistungsbeurteilung zu machen. Kooperativ angelegte Prüfungsformate, wie das der FÜK in Baden-Württemberg differieren von traditionellen, individuellen Prüfungen im Hinblick auf die sozialen Anforderungen, die sich den Schülerinnen und Schülern stellen. Diese sind dazu angehalten Absprachen mit ihren Mitschülerinnen und -schülern zu treffen, sich über Inhalte auszutauschen und ein gemeinsames Lernergebnis zu präsentieren und zu reflektieren. Anzunehmen ist, dass der eigene Leistungserfolg von der Zusammenarbeit und dem Engagement aller Gruppenmitglieder beeinflusst wird. Trotz dieser Bedeutsamkeit, die den sozialen Kompetenzen in kooperativen Prüfungsformaten zugesprochen wird, ist bislang nicht empirisch untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen sozialen Kompetenzen und der individuellen Lernleistung der Schülerinnen und Schüler bestehen. Zu klären gilt, inwieweit Prüfungssituationen, die explizit eine Förderung und Bewertung sozialer Kompetenzen intendieren, auch mit daraus resultierenden Effekten auf das Leistungsergebnis einhergehen. Bislang ungeklärt ist außerdem, inwieweit sich die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit einer gezielten Intervention zu den kooperativen Anforderungen des Prüfungsformats steigern lassen. Anknüpfend an die theoretischen Grundlagen kooperativen Lernens, die wichtige Gestaltungs- und Strukturmerkmale als Voraussetzung für effektive kooperative Lernsettings fordern (z.B. Johnson & Johnson, 2000b), könnten mittels eines Treatments wichtige Inputs von außen in die Gruppen gegeben und die Lernprozesse mit gezielten Methoden und Anregungen zur effektiven Gestaltung von Gruppenprozessen unterstützt werden. Denn die Schülerinnen und Schüler erhalten durch die selbstgesteuerte Lernform in der FÜK, bei der die Gruppenprozesse außerhalb des Unterrichts stattfinden, in ihrer Zusammenarbeit wenig Unterstützung und Anleitung durch die Lehrenden.

2.5 Zur Rolle der Lehrperson bei der Implementation bildungspolitischer Reformen

Lehrkräfte sind „der zentrale Faktor, wenn es um die Fragen der Gestaltung und Umsetzung von Innovationen in Schule und Unterricht geht“ (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014, S. 10).

Qualitätssicherung im Bildungswesen erfolgt meist durch Innovationen, Neuerungen und Reformen (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014). Dabei stellen Reformen übergeordnete Veränderungsprozesse dar, welche meist von politisch-administrativer Seite ausgehen. Mit ihnen soll eine Verbesserung des Status quo herbeigeführt werden (Hunneschagen, 2005, S. 17). Ziel ist

es, die Handlungen und Leistungen von Personen in der Schule positiv zu verändern. Die Adressaten von Schulreformen sind in erster Linie die Schülerinnen und Schüler, mit dem Ziel der Verbesserung ihrer Lernprozesse. Des Weiteren richten sich Reformen an Lehrpersonen, die den Schülerinnen und Schülern durch den Unterricht zu erfolgreichem Lernen verhelfen sollen. Und schließlich richten sich Reformen auch an die Schule selbst, mit dem Ziel, die didaktische Interaktion von Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften zu optimieren (Edelstein, 2002, S. 13). Damit wird deutlich, welche zentrale Rolle Lehrkräften bei der Realisierung von Innovationen im Bildungssystem zukommt. Sie leisten einen entscheidenden Beitrag dazu, ob schulische Reformen erfolgreich realisiert werden können (Brügelmann, 2004, S. 422; Terhart et al., 2014, S. 9). Nur durch ihre Bereitschaft und ihr Engagement können die Veränderungen, die durch Reformen angestoßen werden, erfolgreich in der Praxis umgesetzt werden. Dieser Umsetzungsprozess in die Praxis wird dabei als Implementation bezeichnet (Goldenbaum, 2012) und zielt auf eine möglichst effektive und langfristige Nutzung in einer Institution (Luchte, 2005).

Um die Wirkungen von Schulreformen zu untersuchen, muss sich der Fokus zuerst auf die Frage nach den Zielen und Inhalten der Reform sowie auf die betroffenen Akteure richten (Böse, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013). Darüber hinaus interessiert ebenso die Frage, wie Reformen implementiert werden und wie die politisch festgesetzten Ziele und Inhalte tatsächlich von den Akteuren in der Praxis umgesetzt werden. Eine Reform, wie die Einführung neuer Prüfungsformate und der damit verbundenen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ihren Schulabschluss, kann demnach nur gelingen, wenn die beteiligten Akteure hinter den Veränderungen stehen, die Zielvorgaben auf Schulebene konkretisieren und in die Praxis umsetzen. Die Interpretation und der Umgang der beteiligten Lehrpersonen mit diesen Vorgaben, können sich dabei individuell unterscheiden. Mit Bezug auf die Educational Governance-Theorie (z.B. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007) ist davon auszugehen, dass Steuerungshandeln auf der Bildungssystemebene auf unterschiedliche institutionelle und individuelle Handlungsbedingungen hin adaptiert wird (Klein et al., 2009). „Kontextsteuerung erfordert Rekontextualisierung, d.h. die Auslegung, Modifizierung oder Ablehnung politischer Interventionen vor dem Hintergrund der jeweiligen Systembedingungen“ (Drieschner & Gaus, 2012, S. 547). Nach Kussau (2007, S. 290) beginnt der Implementationsprozess auf der Ebene der Schule und der einzelnen Lehrperson noch einmal als Prozess der Nacherfindung der festgelegten politischen Vorgaben. Demnach wird die Umsetzung und Realisierung der neu konzipierten Prüfungen sowie deren Erfolg, gemessen an extern gesetzten Bildungszielen, sowohl von strukturellen Rahmenbedingen als auch von individuellen Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsweisen der Akteure abhängen. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass die Haltung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zu den implementierten Neuerungen differenziert erhoben werden muss, da eine positive Einstellung der Akteure zu Innovationen eine wichtige

Voraussetzung für die Mitarbeit der Lehrenden an den Implementationen ist (Lucyshyn, 2006; Specht & Lucyshyn, 2008; Oerke, 2012). Demzufolge wird die „Umsetzung der durch die Bildungsadministration beabsichtigten Steuerungswirkungen maßgeblich durch Haltungen und Deutungsmuster der beteiligten Akteure sowie die daraus abgeleiteten Handlungsstrategien bedingt“ (Racherbäumer & Kühn, 2013, S. 33). An diese Befunde anknüpfend erscheint die Ermittlung der Einstellung der Lehrkräfte zu kooperativen und selbstorganisierten Lernsettings sowie zu den strukturellen Merkmalen und Zielen der Prüfung eine wesentliche Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung dieser zu sein. Den Überzeugungen (beliefs) von Lehrkräften wird ein zentraler Einfluss auf den Bewertungsmaßstab im Zusammenhang mit professionellem Handeln zugeschrieben (Oser & Blömeke, 2012, S. 415f.). Die individuelle Einstellung gegenüber einer Sache ergibt sich nach Fishbein (1963) aus den Überzeugungen (beliefs) zu dem Objekt und dem wertenden Aspekt dieser Überzeugungen. Für das hier vorgestellte Forschungsprojekt, das sich auf die Realisierung der Vorgaben des KM BW zur FÜK aus Lehrersicht konzentriert und dabei auch die Einstellung der Lehrenden zur Prüfung in den Blick nimmt, wird davon ausgegangen, dass persönliche Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen nicht nur einen bedeutenden Einfluss auf das unterrichtliche Handeln haben, sondern auch auf die Ausgestaltung und Qualität von selbstgesteuerten, schülerzentrierten Lernprozessen im Lernumfeld Schule.

2.5.1 Lehrerpersönlichkeit und Realisierung schulischer Reformen

Die Persönlichkeit von Lehrkräften gilt als ein bedeutsamer, wenn auch nicht als der entscheidende Einflussfaktor auf das Handeln und den Berufserfolg (Mayr, 2011, S. 125). Zur Erfassung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale können die Big Five als bevorzugtes Persönlichkeitskonzept in der empirischen Forschung zum Lehrerberuf angesehen werden (Mayr & Neuweg, 2006). Befunde aus unterschiedlichen Studien belegen die besondere Bedeutung von Gewissenhaftigkeit und Belastbarkeit im Lehrberuf (Mayr, 2011, S. 140-141). Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit stehen u.a. mit engagiertem Studierverhalten, guten Praxisleistungen im Studium sowie kompetentem Lehrerhandeln und Wohlbefinden im Beruf in Zusammenhang (Mayr & Neuweg, 2006, S. 6).

Als zentrale Bedingung für eine Realisierung organisationaler Veränderungen wird in der Organisationsforschung die Veränderungsbereitschaft der betroffenen Mitglieder der Organisation angesehen. Entscheidender Faktor für den Erfolg von Veränderungsprozessen in Organisationen ist die Akzeptanz der geplanten Veränderungsprozesse sowie die Bereitschaft, an deren Realisierung mitzuwirken (Nieken & Schumacher, 2010, S. 200). Die Forschung zeigt, „dass diese Bereitschaft zur Veränderung und Innovation zum einen von individuellen Merkmalen und zum anderen insbesondere von Bedingungen in der jeweiligen Organisation – z.B. deren Kultur und der Leitung – sowie den Inhalten des Veränderungsvorhabens und dessen Gestaltung

bestimmt wird“ (ebd., S. 312). Inwieweit diese Forschungsergebnisse auch auf Neuerungen von schulischen Prozessen übertragen werden können, ist bislang nicht untersucht worden. Welchen Einfluss die Lehrerpersönlichkeit auf die Einstellung zu kompetenzorientierten Prüfungsformaten – hier exemplarisch anhand der FÜK aufgezeigt – nimmt, ist ein Teil der Fragestellung der vorliegenden Dissertation. Gerade eine eher ablehnende Haltung gegenüber der Prüfung könnte mit einer eher abwehrenden Haltung Neuerungen und Veränderungen gegenüber begründet sein. Die Dimension „Offenheit für Erfahrung“ bezieht sich auf die geistige Beweglichkeit, Kreativität und Neugier und kann mit einer offenen Haltung für Reformen in Verbindung gebracht werden.

2.5.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen

Für die menschliche Handlungskompetenz gelten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als besonders bedeutsam (Hecht, 2014). Selbstwirksamkeit wird für eine kompetente Selbst- und Handlungsregulation als wichtig erachtet, indem sie Denken, Fühlen und Handeln sowie Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer, sowohl in motivationaler, als auch in volitionaler Hinsicht, beeinflusst (Jerusalem & Hopf, 2002, S. 10). Definiert werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Warner, 2014). Dabei handelt es sich um ein sozial-kognitives Theoriekonstrukt, das auf Bandura (1997) zurückgeht. Menschliches Verhalten gilt demnach als ein Produkt aus Kognition, Emotion und Umweltbedingungen (Jerusalem & Hopf, 2002). Kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse werden durch subjektive Überzeugungen gesteuert, hauptsächlich durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen bzw. Konsequenzerwartungen (out-come expectancies) und Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen (perceived self-efficacy) (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Im Hinblick auf Forschungen zum professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandeln finden sich zahlreiche Untersuchungen über ihre Relevanz, wie ein Überblick von Schwarzer und Warner (2014) zur aktuellen Forschungslage der Selbstwirksamkeit zeigt. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen tragen zur Leistungsfähigkeit bei (Bandura, 1997), gelten als protektiver Faktor bei Burnout (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Warner, 2014) oder als Ressource im Berufseinstieg von Lehrpersonen (Larcher Klee, 2005; Lipowsky, 2003). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften spielen auch eine bedeutende Rolle für die Aufrechterhaltung ihres Engagements für die Schule und ihre Arbeitszufriedenheit (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2003, S. 475). Die Überzeugung eigener Wirksamkeit als strategischer Bestandteil einer Handlungsdisposition, gilt damit auch als Voraussetzung erfolgreicher Reformen (Edelstein, 2002, S. 19). Die Haltung der Lehrpersonen zur Konzeption

der Prüfung kann, abgeleitet an diesen Befunden, mit einer erfolgreichen Realisierung der Vorgaben und Anforderungen der FÜK in Zusammenhang stehen.

2.5.3 Schulreformen und Belastung für Lehrerinnen und Lehrer

Lehrkräfte sehen sich in ihrem beruflichen Alltag vor vielfältigen Herausforderungen, die sehr unterschiedlich wahrgenommen werden können. Bei einem negativen Belastungserleben werden Umwelтанforderungen von den Betroffenen als Bedrohung wahrgenommen. Hält das negative Belastungserleben über einen längeren Zeitraum an, kann dies zur Entwicklung eines chronischen „Ausgebrannt“-Seins führen (Wudy & Jerusalem, 2011). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelten dagegen als wichtige motivationale Ressourcen von Lehrkräften (Kunter, 2011).

Die Einführung neuer Reformen kann als eine Belastungsquelle für Lehrpersonen angesehen werden (Emmerich, 2010, S. 163). Lehrkräfte müssen über die erforderlichen professionellen Kompetenzen und Qualifikationen verfügen (Kompetenztheoretischer Ansatz) und ihnen müssen ausreichend innere und äußere Ressourcen zur Verfügung stehen, um die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können (Belastungs-Beanspruchungs-Konzept) (u.a. Bennemann & Schönknecht, 2016, S. 19). Mit neu implementierten kompetenzorientierten Prüfungen wird die herkömmliche Rolle der Lehrkraft als Unterrichtsexperte durch ein erweitertes Aufgabenprofil erweitert (Fend, 2008). Dadurch ergeben sich neue und breitere Anforderungen an die Professionalität der Lehrperson, die nun hauptsächlich als Berater während des Lernprozesses agiert. Studien, bezogen auf die Einführung von Qualitätsmanagement an Schulen, verweisen darauf, dass Schulreformvorhaben auf Akzeptanzprobleme bei Lehrkräften stoßen können, da hiermit die Annahme eines erhöhten Arbeitsaufwands während und nach erfolgreicher Einführung verbunden ist (Tenberg, 2003). Hier gilt es zu prüfen, ob das individuelle Belastungserleben von Lehrkräften aufgrund der der Implementation kompetenzorientierter Prüfungsformate in Abhängigkeit ihrer individuellen Persönlichkeitseigenschaften sowie der Beurteilung der Rahmenbedingungen des Prüfungsformats variiert. Einen Einfluss auf die Belastung von Lehrpersonen kann dabei sowohl von personalen als auch situativen Faktoren angenommen werden (Lehr, 2011, S. 765). Studien über die erlebte Belastung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Einführung neuer kompetenzorientierte Prüfungsformate sind bislang noch nicht veröffentlicht worden. Wie in Kapitel 2.3.2 zur FÜK in Baden-Württemberg beschrieben, stehen Lehrkräfte aufgrund der Einführung des Prüfungsformats vor neuen Herausforderungen im Vergleich zu den bisherigen Prüfungen. Als zentrale Anforderungen sind die Beratung und Begleitung des weitgehend selbstorganisierten Lernarrangements der Schülerinnen und Schüler sowie die Überprüfung fächerübergreifender Kompetenzen in der Prüfungssituation zu nennen. Inwiefern sich diese neuen Aufgaben auf das Belastungserleben der Lehrkräfte auswirken, ist bislang nicht erforscht.

3 ZIELE UND ZENTRALE FORSCHUNGSFRAGEN DER STUDIE

Das Forschungsprojekt knüpft an Felderkundungen und einer Pilotstudie, die unmittelbar nach Einführung der Prüfung im Schuljahr 2007/08 durchgeführt wurden, an (Wacker, 2010; Wacker, Batsching & Göppel, 2010). Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird die FÜK in einer großangelegten Evaluationsstudie im Hinblick auf die Rahmenvorgaben des KM BW und ihre Umsetzung in die Praxis untersucht, wobei die Bewertungspraxis fächerübergreifender Kompetenzen aus Sicht der Lehrkräfte unter besonderem Fokus stehen (Teilstudie I). Die Einstellung der Lehrkräfte zur Prüfung sowie das Belastungserleben verbunden mit der neuen Prüfung werden darüber hinaus analysiert (Teilstudie II). In einer arbeitsintensiven weiteren Forschung (Teilstudie III) ist es das Ziel, den Einfluss der kooperativen Kompetenzen auf den Prüfungserfolg zu prüfen sowie in einer Interventionsstudie mit Kontrollgruppen ein Konzept zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur effektiven Gestaltung der Teamprozesse in der FÜK zu entwickeln und zu erproben. Die Fragestellungen, Datenstichproben und das Vorgehen der Einzelstudien sind im Überblick in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Übersicht über die drei Teilstudien: Fragestellung, Stichprobe und Design

Studie	Teilstudie I Evaluation des Prüfungsformats Lehrersicht	Teilstudie II Erklärungsmodell zur Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Prüfung	Teilstudie III Interventionsstudie mit Kontrollgruppe
Fragestellung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden die Vorgaben auf Schulebene umgesetzt? • Welche Akzeptanz und Einstellung haben die Lehrkräfte zur Prüfung? • Wie werden nicht-fachliche Kompetenzen, wie soziale Kompetenzen in der Prüfung gewichtet? 	<ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit wird die Einstellung der Lehrkräfte zur Prüfung sowie das Belastungserleben durch die Bewertung der organisatorischen Bedingungen des Prüfungsformats und von Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen Einfluss haben soziale Kompetenzen auf die Leistung in der Prüfung? • Können diese Kompetenzen trainiert werden?
Datenstichprobe	<ul style="list-style-type: none"> • 350 Lehrkräfte aus 27 Realschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • 350 Lehrkräfte aus 27 Realschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • 347 Schülerinnen und Schüler aus 4 Realschulen
Design	<ul style="list-style-type: none"> • Querschnittliche Datenerhebung via Fragebogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogeninstrument 	<ul style="list-style-type: none"> • Quasi-experimenteller Ansatz, 4 Messzeitpunkte

Fragestellung und Ziele der Evaluation – Teilstudie I:

Ziel der Evaluationsstudie (Teilstudie I) ist es, einen Ist-Zustand zur Umsetzungspraxis der Prüfung an den Realschulen in Baden-Württemberg zu erheben. Des Weiteren wird der Fokus auf die Bewertung der fächerübergreifenden Kompetenzbereiche aus Sicht der Lehrkräfte gelegt. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, stellt bereits die Definition – sowie das Messen und Bewerten fächerübergreifender Kompetenzen eine wissenschaftliche Herausforderung dar (u.a. Hartig, 2008; Kauffeld, 2006). Vor dem Hintergrund, dass soziale Kompetenzen immer nur im Kontext und aus der beobachtbaren Performanz heraus sichtbar werden können (u.a. Kanning, 2002; 2009a), wirft dies die Frage auf, inwieweit die Gruppenprüfungssituation als ein adäquates Mittel zur Erfassung der Kompetenzen von den beteiligten Lehrkräften angesehen wird. Dazu wird die zentrale Hypothese formuliert, dass durch den selbstorganisierten und projektartig angelegten Charakter der FÜK, bei dem die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts an ihren Themenstellungen arbeiten, nur wenige Einblicke in den Arbeits- und Gruppenprozesse durch die Lehrkräfte möglich sind. Bewertet wird am Ende das Ergebnis in Form der Präsentation und anhand des anschließenden Prüfungsgesprächs in der Prüfungssituation selbst. Fraglich bleibt, inwieweit vorausgegangene soziale und personale Lernprozesse bei der Bewertung berücksichtigt werden (konnten). Von Interesse ist zudem zu erheben, welche Rolle die verschiedenen Kompetenzbereiche, besonders die der sozialen Kompetenzen, nach Einschätzung der Lehrkräfte für die Benotung der Prüfungsleistung spielen. Empirische Studien deuten bereits an, dass die Erfassung und Bewertung sozialer Kompetenzen in Prüfungssituationen mit Schwierigkeiten für die Lehrkräfte verbunden ist (Schleske, 2005; Traub, 2004). Des Weiteren wurde die Einstellung der Lehrkräfte zu diesem neuen Prüfungsformat erhoben. Zentral ist die Frage, ob die FÜK die Lernmöglichkeit zum Erwerb der ausgewiesenen fächerübergreifenden Kompetenzen bietet und welche Bedeutung die Lehrkräfte ihnen für eine erfolgreiche Leistung in der Prüfung beimessen.

Zusammenfassend waren folgende Fragestellungen für die Untersuchung der ersten Teilstudie leitend:

- a) Wie gestaltet sich die *Umsetzung und Organisation* des Prüfungsformats (Beteiligte Fächer bei der Themenwahl, zeitlicher Aufwand, inhaltliche Betreuung und Hilfestellung)?
- b) Werden der Einschätzung der Lehrkräfte zufolge die Ziele einer *Förderung und Überprüfung der vier Kompetenzbereiche* mit diesem Prüfungsformat erreicht?
- c) Welche Kriterien sind für die *Notengebung* entscheidend (Bedeutung und Anteil fächerübergreifender Kompetenzen bei der Schülerleistung)?
- d) Wie sind die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zu dieser neuen Prüfungsform eingestellt?

Fragestellung und Ziele der Teilstudie II:

Als ein weiteres Ziel des Forschungsprojekts (Teilstudie II) gilt es zu prüfen, welche Faktoren die Einstellung der Lehrkräfte sowie ihr subjektives Belastungserleben im Zusammenhang mit der Prüfung beeinflussen. Es wird ermittelt, inwieweit die Beurteilung der organisatorischen Strukturen des Prüfungsformats der FÜK sowie persönliche Merkmale der Lehrenden Einfluss auf die Einstellung von Lehrkräften zur Prüfung aufweisen sowie das subjektive Belastungserleben beeinflussen.

Zusammengefasst lassen sich folgende Forschungsfragen für die zweite Teilstudie formulieren:

- a) Inwieweit bedingen die Einschätzung der organisatorischen Rahmenbedingungen des Prüfungsformats der FÜK (Prüfungsvorbereitung durch die TOPE, Zeitrahmen, Fachqualität der Prüfungsthemen, Projektdokumentationen, Unterstützung der Schüler, klare Beurteilungskriterien, Einblick in die Gruppenarbeit) und die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrer (Big Five, soziale Selbstwirksamkeit, soziale Orientierung) die Einstellung der Lehrenden zur Prüfung?
- b) Inwieweit bedingen die angeführten organisatorischen und persönlichen Faktoren die subjektiv erlebte Belastung der Lehrenden im Zusammenhang mit der Durchführung der Prüfung?

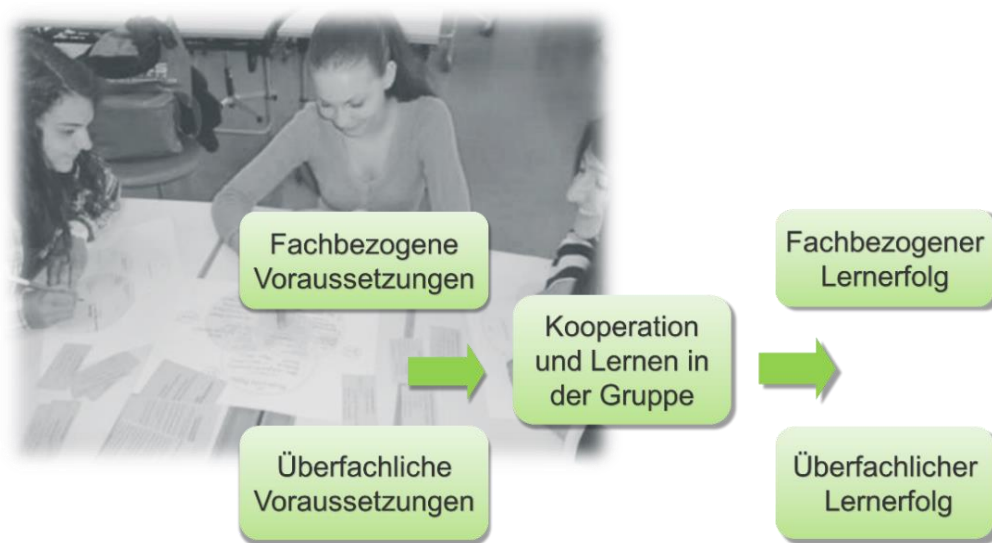
Fragestellung und Ziele der Intervention – Teilstudie III:

Soziale Kompetenzen gelten als Leistungsdeterminante in kooperativ angelegten Abschlussprüfungen. Im Zentrum der 3. Teilstudie steht die Frage, welche individuellen sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler das Leistungsergebnis innerhalb der kooperativen Prüfungssituation beeinflussen. Darüber hinaus soll eine Minimalintervention zur Förderung sozialer Kompetenzen und effektiven Gestaltung von Gruppenarbeiten zeigen, ob und inwieweit sich die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im 10. Abschlussjahr der Realschule mittels gezielter Trainingseinheiten verbessern lassen und ob sich hieraus Effekte auf die Leistung (Prüfungsnote) ergeben (s. Abb. 10).

Aus den benannten Forschungsdesideraten und aus dem dargelegten Forschungsstand ergeben sich folgende Fragestellungen:

- a) Welchen Einfluss weisen soziale Kompetenzen auf die Leistung in der Prüfung auf?
- b) Ist eine Steigerung sozialer Kompetenzen mittels gezielter Trainingseinheiten im Kontext der Prüfung zu erwirken und zeigen sich interventionsbedingte Effekte auf die sozialen Kompetenzen sowie die Leistung?

Abb. 10: Fragestellungen der Interventionsstudie



Erwartet werden positive Veränderung der sozialen Kompetenzen durch die Trainingseinheiten sowie eine Verbesserung der Qualität der Teamarbeit. Darüber hinaus wird theoriekonform ein positiver Effekt des Trainings auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler angenommen.

4 VORGEHEN IM FORSCHUNGSPROJEKT

4.1 Methodisches Vorgehen der Evaluationsstudie

Für die Entwicklung eines standardisierten Fragebogens zur Evaluation der FÜK wurde zunächst eine qualitative Situationsanalyse vorangestellt. Aufbauend auf einer Pilotstudie von Wacker (2010) und den aus der Handreichung zur neuen Realschulabschlussprüfung des KM BW (2006) abgeleiteten theoretischen Intentionen der FÜK, wurde ein Leitfadeninterview für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt. Sieben qualitative Interviews mit Lehrenden wurden geführt. Die Antworten der befragten Personen sind durch Protokolle sowie das Transkribieren von Tonbandaufnahmen systematisiert worden. Es folgte eine qualitativ-inhaltsanalytische Analyse der Antworten in Anlehnung an Mayring (2003) mittels derer Kategorien gebildet wurden, die entscheidende Faktoren zur Beurteilung und Durchführung der Prüfung darstellen. Wichtige Kategorien für die Konstruktion des standardisierten Fragebogens waren aus Lehrersicht, deren Einstellung zur Prüfung, das Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte, die zusätzliche Belastung im Schulalltag durch die Betreuung der Schülerinnen und Schüler in der FÜK sowie Schwierigkeiten bei der Beurteilung fächerübergreifender Kompetenzen.

Für die Konstruktion des Fragebogeninstruments wurde aufbauend auf der qualitativen Vorstudie zunächst eine Itemsammlung vorgenommen, die sich an den in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Phasen der FÜK orientiert. Da dieses Prüfungsformat bisher nicht wissenschaftlich untersucht wurde, konnte nur in wenigen Bereichen auf getestete Instrumente zurückgegriffen

werden. Die selbst generierten Items wurden in mehreren Sitzungen zusammen mit den wissenschaftlichen Betreuern, Prof. Dr. Strobel-Eisele und Prof. Dr. Wacker diskutiert. Eine methodische Beratung erfolgte zudem durch Herrn Dr. Fuß (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und Herrn Dr. Kramer (Abteilung empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen). Für den Lehrerfragebogen kamen ergänzend zu den selbstentwickelten Items und Skalen zur Einstellung und zur Organisation der FÜK, Skalen zur Persönlichkeit in Form der Big Five (Rammstedt & John, 2005) und zur Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Drössler, 2007) sowie zur sozialen Orientierung (Clausen, 2002) und zum Klima im Kollegium (Ditton, 2001) zum Einsatz.

Mit einer kleinen Anzahl an Lehrkräften sind bereits während der Entwicklungsphase kognitive Pretests durchgeführt worden. So konnten Einblicke in die kognitiven Prozesse der Befragten gewonnen werden, die während der Beantwortung der Fragen ablaufen. Die im Fragebogen enthaltenen Items wurden auf Vollständigkeit, Verständlichkeit und Eindeutigkeit überprüft und gegebenenfalls notwendige Änderungen vorgenommen.

Die Testung der Funktionsfähigkeit des Untersuchungsinstruments erfolgte mit Hilfe einer Pilotuntersuchung an drei Realschulen (N=39). Anschließend wurde eine semantische und statistische Prüfung der Fragebögen (Faktorenanalysen mit Promax-Verfahren, Itemanalysen sowie Reliabilitätsüberprüfung der Skalen mit Cronbachs Alpha) vorgenommen. Anhand dieser Ergebnisse wurde das Erhebungsinstrument modifiziert.

Im Fragebogen der Haupterhebung wurden folgende Aspekte erhoben:

- (1) biografische Angaben der Lehrkräfte
- (2) Angaben zur organisatorischen Umsetzung des Prüfungsformats an der eigenen Schule
- (3) subjektive Erfahrungen und Einschätzungen mit der Prüfungskonzeption
- (4) Persönlichkeitsmerkmale

Die biografischen Angaben sowie Fragen zur Umsetzung der Prüfung wurden anhand von Einzelitems erfasst. Zur Beantwortung der Fragen zu den Rahmenbedingungen der Prüfung standen Aussagen mit vierstufigen Likertskalen (1= „stimme nicht zu“ bis 4= „stimme voll zu“) zur Verfügung. Für die Erfassung der subjektiven Einschätzungen zu diesem Prüfungsformat, wie zur persönlichen Einstellung oder zur erlebten Belastung, wurden Skalen gebildet. Die Modellgüte der Skalen ist über eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit dem Programm SPSS 22 (IBM SPSS Statistics, 2013) geprüft worden. Die Werte des Cronbachs Alpha (α) der resultierenden Skalen liegen mit Werten zwischen .76 und .94 in einem guten bis sehr guten Bereich (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Konstrukte und dazugehörige Kennwerte - Evaluation

Konstrukte	M	SD	α	Anzahl Items	Beispielitem
Einstellung zur Prüfung	2.35	.70	.92	8	Die FÜK ist eine zeitgemäße Form der Leistungsmessung.
Intentionen der Prüfung	2.53	.69	.84	3	Mit der FÜK wird das selbstständige Lernen der Schüler gefördert
Zeitrahmen	2.84	.74	.76	3	Der Zeitraum von der Themenwahl bis zur Prüfung ist zu lange. (-)
Bedeutung Teamarbeit	3.15	.64	.90	5	Um eine gute Note zu bekommen, ist es unbedingt notwendig, im Team zusammen zu arbeiten.
Fachliche Qualität	2.04	.72	.82	4	Im Vergleich zu den bisherigen mündlichen Prüfungen müssen Schüler in der FÜK ein weniger breites Fachwissen vorweisen. (-)
Erlebte Belastung	2.27	.70	.83	4	Ich betreue mehr Gruppen, als ich eigentlich zeitlich bewältigen kann.
Einblick in die Gruppenarbeit	2.52	.74	.90	4	Inwieweit haben Sie Einblick in die Gruppenarbeit und wissen, ob sich alle Gruppenmitglieder an der Arbeit für die FÜK beteiligen.
Kriterien zur Beurteilung	3.02	.84	.94	3	Mir liegen klare Kriterien zur Beurteilung der methodischen Kompetenzen vor.
Persönlichkeitsmerkmale					
Soziale Selbstwirksamkeit	2.85	.41	.78	6	Auch unter schwierigen Bedingungen können Schüler in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.
Soziale Orientierung	2.96	.54	.77	4	Wenn ein Schüler ein persönliches Anliegen hat, gehe ich auch im Unterricht darauf ein.
Klima im Kollegium	3.32	.51	.77	4	In unserem Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.
Extraversion	3.75	.76	.78	4	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.
Verträglichkeit	3.18	.65	.57	4	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.
Gewissenhaftigkeit	4.09	.54	.60	4	Ich erledige Aufgaben gründlich.

Datenerhebung und Stichprobe :

Die Stichprobe ist nach Schulamtsbezirken, Schulgröße sowie nach städtischen und ländlichen Regionen stratifiziert, die 350 Realschullehrer aus 27 Realschulen in Baden-Württemberg umfasst. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte betrug 47 Jahre (65% weiblich; 35% männlich). Damit spiegelt die Stichprobe den Altersdurchschnitt der Realschullehrkräfte in Baden-Württemberg wider: Nach Angaben des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg lag das arithmetische Mittel an den öffentlichen Realschulen im Schuljahr 2011/12 bei 45 Jahren (63% weiblich; 37% männlich). Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und anonym. Alle Schulleitungen wurden im Vorfeld der Erhebung telefonisch sowie per E-Mail über die Befragung informiert und um die Weitergabe der Informationen an ihr Kollegium gebeten. Die Rücklaufquote der Erhebung liegt bei ca. 50%. Für die Erhebung wurden zu Beginn des Prüfungszeitraums (Juni) Fragebögen in den Lehrerkollegien ausgeteilt und vor Ende des Schuljahres wieder eingesammelt. Für die Befragung ergibt sich ein Erhebungszeitraum von ca. sechs Wochen.

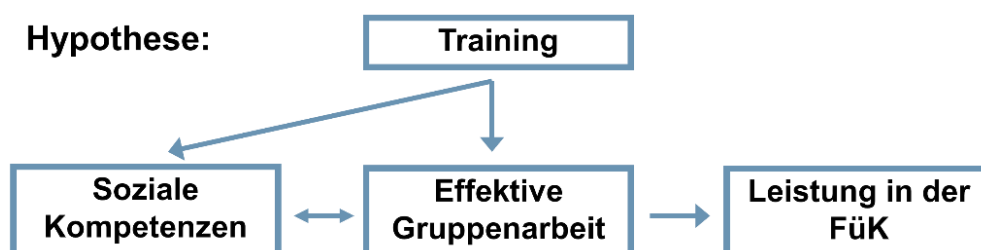
4.2 Methodisches Vorgehen der Interventionsstudie

Das Design der Studie stellt ein quasi-experimentelles Interventions- und Kontrollgruppendesign dar. Geprüft wurde, ob mit Hilfe einer gezielt eingesetzten Minimalintervention ein Kompetenzzuwachs im Bereich der sozialen Kompetenzen der Realschülerinnen und -schüler der 10. Klasse zu erreichen und positive Effekte auf den Erfolg in der FÜK (Note) zu erzielen sind. Der Fokus richtete sich dabei auf eine positive Veränderung sozialer Kompetenzen und eine selbsteingeschätzte höhere Effektivität der Gruppenarbeit der Schülerinnen und Schüler sowie indirekt auf eine Steigerung der individuellen Leistung.

Folgende Mediationshypothese liegt dieser Studie zugrunde:

Schülerinnen und Schüler mit höheren sozialen Kompetenzen arbeiten effektiver in Gruppen zusammen. Eine effektivere Zusammenarbeit in der Gruppe führt zu einem größeren Leistungserfolg in der FÜK (siehe Abb. 11).

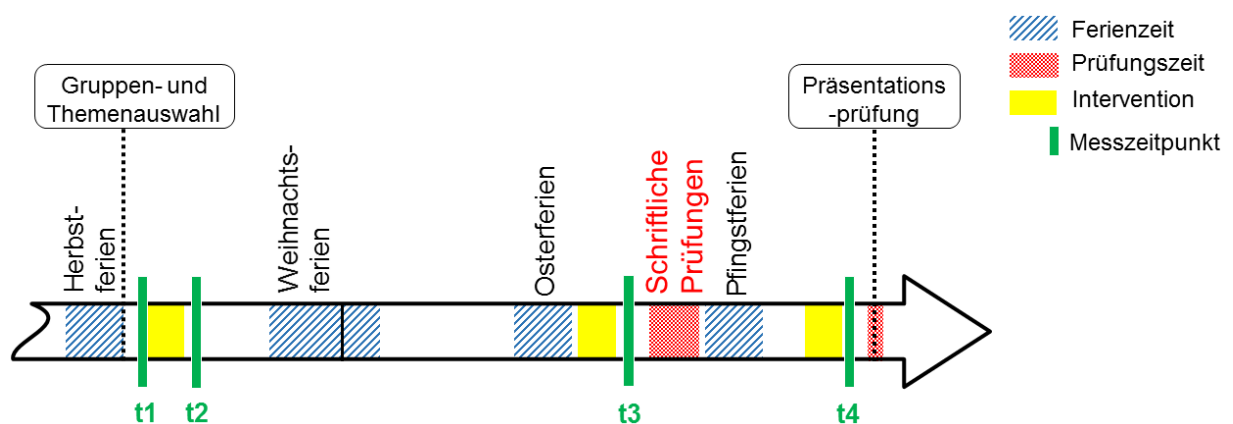
Abb. 11: Hypothese zur Intervention



Dazu wurden 347 Realschülerinnen und Realschüler aus vier Schulen per Losverfahren den unterschiedlichen Interventionsbedingungen (soziales Kompetenztraining und Methodentraining) zugewiesen. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und erfolgte nach Einverständnis der Eltern. Beide Programme waren an den Anforderungen und dem Ablauf der Prüfung orientiert.

Als Erhebungsinstrument diente die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Kompetenzen mittels Fragebögen zu vier Messzeitpunkten. Zur Erhebung der sozialen Kompetenzen sind bewährte Messinstrumente eingesetzt worden, die sowohl allgemeine soziale Kompetenzen, als auch situationsspezifische Kompetenzen in schulischen Gruppenarbeiten erfassen (vgl. hierzu Kap. 2.2.2). Ein „neutraler“ Beobachter konnte auf Grund der außerschulischen Lernorte der Schülerinnen und Schüler nicht herangezogen werden. Zudem war es aus rechtlichen Gründen nicht möglich eine „neutrale“ Person des Forschungsteams an den Abschlussprüfungen teilnehmen zu lassen und Beobachtungen hinsichtlich der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in einem Kompetenzraster zu notieren. Vor, während und nach den erfolgten Interventionseinheiten wurden Daten zu insgesamt vier Messzeitpunkten erhoben. Vor Beginn der Intervention fand eine Eingangserhebung in den beteiligten Schulklassen statt, um die sozialen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Vorfeld der Intervention zu erfassen. Ebenso wurden die kognitiven Fähigkeiten, das Interesse, Motivation, Selbstwirksamkeitserwartungen und der sozioökonomische Status der Realschülerinnen und -schüler erhoben. Es folgten drei Messwiederholungen, jeweils ein bis zwei Wochen nach der durchgeführten Trainingseinheit (siehe Abb. 12). Hierbei wurden die sozialen Kompetenzen, die Kooperations- und Teamfähigkeiten sowie diverse Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler erfasst.

Abb. 12: Darstellung der Messzeitpunkt der Intervention



Die Noten wurde im Anschluss an die erfolgten Abschlussprüfungen von der Schulleitung erfragt und anonymisiert über eine verschlüsselte ID den Schülerinnen und Schülern zugeordnet.

Die im Fragebogen erfassten Konstrukte und dazugehörigen Kennwerte der Interventionsstudie sind veröffentlicht und können in Kapitel 7 „TEILSTUDIE III“ der **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** entnommen werden. Nachfolgend werden die erhobenen Konstrukte kurz erläutert:

Kriterium: Als Kriterium für die Leistung diente die erzielte FÜK-Note ($M=2.51$; $SD=1.28$) der Schülerinnen und Schüler.

Prädiktoren: Es wurden verschiedene Instrumente eingesetzt, um die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Dazu gehören folgende:

Soziale Selbstwirksamkeitserwartung: Mit der Skala Soziale Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Klein-Heßling, 2009; $\alpha_{t1}=.76$) werden Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sozialen Anforderungen und Konflikten erfasst. Sie umfasst Items zu drei wesentlichen situationalen Anforderungsbereichen des Jugendalters: (1) Kontakt zu anderen Jugendlichen aufbauen bzw. aufrechterhalten, (2) mit Konflikten mit Mitschülern und anderen Gleichaltrigen umgehen sowie (3) andere von der eigenen Meinung überzeugen (Jerusalem et al., 2009, S. 19).

Selbstwirksamkeitserwartung „Teamfähigkeit“: Die Selbstwirksamkeitserwartung zur „Teamfähigkeit“ (Klein-Heßling & Drössler, 2009) thematisiert die Kompetenzerwartungen von Schülerinnen und Schülern, mit spezifischen Anforderungen kooperativer Lernsituationen umgehen zu können (Jerusalem et al., 2009, S. 24). Die eingesetzte Skala ($\alpha_{t1}=.71$) besteht aus fünf Items, in der typische Anforderungen kooperativen Lernens als Schwierigkeiten formuliert werden.

Grundlegende soziale Kompetenzen: Für die Erfassung allgemeiner sozialer Kompetenzen, die sich auf keinen spezifischen Kontext beziehen, wurde die Kurzversion des Inventars sozialer Kompetenzen (ISK_K) von Kanning (2009b) verwendet. Das ISK_K besteht aus 17 sozialen Kompetenzfacetten, die sich zu vier abstrakten sozialen Kompetenzen gruppieren: Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung sowie Reflexibilität (siehe Näheres hierzu in Kapitel 2.2.2). Die Konsistenzkoeffizienten des Testmanuals variieren zwischen .69 und .75.

Situationsspezifische soziale Kompetenzen: Für die Erfassung sozialer Kompetenzen, die sich auf den Kontext kooperativer, schulischer Lernarrangements konzentrieren, wurden Skalen des Schweizer Projekts „Anwendungs- und Problemorientierten Unterricht (APU)“ von Eberle et al. (2009) genutzt. Die Skalen erfassen wichtige situationsspezifische soziale Kompetenzen in schulischen Gruppenarbeiten, die für die Teamarbeit in der FÜK ebenfalls als relevant erachtet werden (vgl. hierzu Kap. 2.2.1). Die sozialen und kommunikativen Kompetenzen werden durch folgende Skalen erfasst: Konsensfähigkeit ($\alpha_{t1}=.79$), Sozialverantwortungsfähigkeit ($\alpha_{t1}=.81$), Konfliktfähigkeit ($\alpha_{t1}=.75$), Artikulationsfähigkeit ($\alpha_{t1}=.77$) und Interpretationsfähigkeit ($\alpha_{t1}=.82$).

Im Rahmen der durchgeführten Interventionsstudie wurde zudem die *Qualität der Gruppenarbeit der Schülerinnen und Schüler* zu drei Messzeitpunkten erhoben. Zum ersten Messzeitpunkt t1 konnten noch keine Angaben von den Lernenden erfragt werden, da zu diesem Zeitpunkt noch keine Vorbereitung auf die Prüfung und somit keine Zusammenarbeit der Lernenden stattfand. Die erste Messung erfolgte demnach erst nach der ersten Trainingseinheit der Intervention (t2). Als Testinstrument wurde ein Fragebogen zur Qualität schulischer Gruppenarbeiten in Anlehnung an Helmke et al. (2011) eingesetzt. Das Instrument besteht aus fünf Skalen. Diese hatten in der vorliegenden Studie folgende Reliabilitäten: Zeitmanagement in der Gruppe (α t2=.86), Absprachen in der Gruppe treffen (α t2=.81), Kooperation in der Gruppe (α t2=.92), Arbeitsklima in der Gruppe (α t2=.82), Bilanz der Gruppenarbeit (α t2=.89). Die nachfolgende Tabelle 5 veranschaulicht die Skalen der eingesetzten Testinstrumente und Messwiederholungen der Erhebungen.

Tabelle 5: Instrumente und Messzeitpunkte – soziale und methodische Kompetenzen

Skalen zur Messung der sozialer Kompetenzen

Eingesetzte Skalen / (Anzahl Items)	Quelle	t1	t2	t3	t4
Inventar sozialer Kompetenzen (ISK) - Soziale Orientierung (10) - Offensivität (8) - Selbststeuerung (8) - Reflexibilität (7)	ISK_K (Kanning, 2009b)	X			X
Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit (5)	Klein-Heßling & Drössler (2009)	X			
Soziale Selbstwirksamkeitserwartung - Kontakt (3) - Konflikt (3) - Durchsetzungsfähigkeit (2)	Jerusalem & Klein-Heßling (2009)	X			
Soziale u. Kommunikative Kompetenz - Konsensfähigkeit - Sozialverantwortungsfähigkeit - Konfliktfähigkeit - Artikulationsfähigkeit - Interpretationsfähigkeit	APU (Eberle et al., 2009)	X	X	X	X
Qualität der Kommunikation u. Kooperation in der Gruppe (Bezugsnorm Gruppe) - Zeitnutzung (7) - Regeln (2) - Kooperation (8) - Arbeitsklima, Feedback (4) - Bilanz (6)	EMU (in Anlehnung an Helmke et al., 2011)	X	X	X	X

Skalen zur Messung Selbstregulierten Lernens/ Methodenkompetenz						
Skalen / (Anzahl Items)	Quelle	t1	t2	t3	t4	
- Informationsbeschaffung (3)	APU (Eberle et al. 2009)					
- Zeitmanagement (4)		X	X	X	X	
- Organisieren (5)						
Selbstreguliertes Lernen	PISA 2000 (Baumert et al., 2001)					
- Lernstrategien (4)						
- Elaborationsstrategien (4)						
- Kontrollstrategien (5)		X	X	X	X	
- Controlexpectancies (4)						
- Anstrengung und Ausdauer beim Lernen (4)						
Items zur Messung der Präsentationskompetenz						
Skalen / (Anzahl Items)	Quelle	t1	t2	t3	t4	
Präsentationskompetenz (15)	Bachmann (2007)	X				X

Datenerhebung und Stichprobe:

An der Studie nahmen insgesamt 347 Schülerinnen und Schüler aus vier Realschulen (3x3-zügig, 1x6-zügig; ländlich, städtisch) in Baden-Württemberg teil. Dabei waren 158 weiblich und 188 männlich (1 Angabe fehlend). Das Alter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler betrug $M=15.8$ Jahre, $SD=.76$ Jahre (Altersspanne: 15 bis 18 Jahre). Die Durchführung der Intervention erfolgte während des 10. Schuljahres 2012/2013. Dazu wurden in jeder der 15 teilnehmenden Klassen die Schülerinnen und Schüler gruppenweise per Losverfahren den unterschiedlichen Interventionsbedingungen (Soziales Kompetenztraining oder Methodentraining) zugewiesen. Aus ethisch-moralischen und aus rechtlichen Gründen konnte es innerhalb der Klasse keine Kontrollgruppe geben, die gar kein Trainingsangebot erhielt, da dies eventuell einen bedeutenden Nachteil für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Prüfung bedeutet hätte. Somit wurden zwei Interventionsprogramme erarbeitet, die unterschiedliche Schwerpunkte (soziale Kompetenzen und Methodenkompetenzen) fokussierten. Die Interventionen erfolgten prozessbegleitend während des zehnten Schuljahres. Zu den Inhalten und Zielen der beiden Interventionen siehe das anschließende Kapitel (4.3).

4.3 Ablauf und Inhalte der Intervention

Für beide Interventionsbedingungen (Soziales Kompetenztraining und Methodentraining) wurden Programme entwickelt, die am Ablauf und an den Anforderungen der FöK orientiert sind, jedoch unterschiedliche Bereiche (Kooperation bzw. Methodenkompetenz) in den Fokus nahmen. Beide Trainingsprogramme wurden in drei Einheiten zu je 90 Minuten mit einer geteilten Klasse, sprich mit 10 bis 15 Schülerinnen und Schülern einer 10. Realschulklasse, während des letzten Schuljahres durchgeführt.

Dabei wurden je Modul verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den Lernenden trainiert und Arbeitsmaterialien in Form eines Trainingsheftes für beide Gruppen bereitgestellt. Die Programme liefern dabei vor allem einen Input, im Falle des sozialen Kompetenztrainings dahingehend, wie die Gruppenarbeit effektiv gestaltet werden kann und welche Verhaltensweisen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zielführend sind (für eine detaillierte Beschreibung der Inhalte der Intervention vgl. Kap. 4.3.2). Hierbei stehen das gemeinsame Ziel sowie der individuell zu leistende Beitrag jedes Teammitglieds zum Erreichen dieses Ziels im Fokus, welche als wichtige Gelingensbedingungen in kooperativen Lernsettings gelten (u.a. Drössler et al., 2007; Green & Green, 2005; Johnson & Johnson, 1994; Konrad & Traub). Nachfolgende Tabelle 6 veranschaulicht, welche sozialen bzw. methodischen Kompetenzen in welcher Projektphase besonders angesprochen und in der jeweiligen Trainingseinheit fokussiert wurden.

Tabelle 6: Darstellung der Interventionsmodule

	Soziale Kompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz-training	Methodenkompetenz-training
MODUL 1	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialverantwortungsfähigkeit - Konsensfähigkeit - Kommunikationsfähigkeit - Zeitznutzung 	<ul style="list-style-type: none"> - Informationsbeschaffung - Lernstrategien - Zeitmanagement - Organisieren 	Teambildung „forming“ <ul style="list-style-type: none"> → Individuelle Verantwortlichkeit → Themenorientierte Zusammenarbeit → Formulierung von Gruppenzielen → Aufstellung von Gruppenregeln 	Projektplanung <ul style="list-style-type: none"> → Zeit- und Meilensteinplan erstellen → Brainstorming, Mind-Mapping → Methoden der Informationsrecherche → Methoden der Textausarbeitung
MODUL 2	<ul style="list-style-type: none"> - Konsensfähigkeit - Kooperation - Konfliktfähigkeit - Kommunikationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisieren - Elaborationsstrategien 	Austausch in der Gruppe „sharing“ <ul style="list-style-type: none"> → inhaltlicher Austausch (WELL) → einander zuhören und aufeinander eingehen → Kooperative Konfliktlösungsstrategie 	Informationsanalyse <ul style="list-style-type: none"> → Methoden der Ergebnissicherung → Quellennachweise → Argumentieren
MODUL 3	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialverantwortungsfähigkeit - Konsensfähigkeit - Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - Präsentationskompetenz - Reflexion der Gruppenarbeit 	Im Team präsentieren „performing“ <ul style="list-style-type: none"> → Besonderheiten einer Gruppenpräsentation 	Präsentationskompetenz <ul style="list-style-type: none"> → Regeln für einen guten Vortrag → Präsentationsmittel

Das Hauptziel der Intervention lag darin, die individuellen sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Zeitverlauf positiv zu verändern, die Qualität der Gruppenarbeit zu

steigern und einen positiven Effekt auf die Leistung zu bewirken. Das dazu entwickelte Training mit der Fokussierung auf die sozialen Kompetenzen greift auf bereits bestehende Konzepte zur Förderung der Kooperationsfähigkeit und zur effektiven Gestaltung von Gruppenarbeiten zurück (Brüning & Saum, 2006; Brüning & Saum, 2007a; 2007b; Green & Green, 2005; Traub, 2012; Weidner, 2003). Die bestehenden Konzepte wurden im Hinblick auf die Ziel- und Aufgabenstellung der FÜK modifiziert und an den Ablauf und die Vorgaben des KM BW (2006) ausgerichtet. Auszüge des Programms sind veröffentlicht (Heizmann, Döring & Wacker, 2016).

4.3.1 Beschreibung der Intervention zur Förderung sozialer Kompetenzen

Das entwickelte Interventionsprogramm zur Förderung sozialer Kompetenzen im Zusammenhang mit der FÜK stellt ein Training für die Schülerinnen und Schüler dar, das keinen inhaltlichen Fokus auf die jeweiligen Lerninhalte der verschiedenen Themenstellungen legt, sondern auf diejenigen sozialen und kooperativen Kompetenzen abzielt, die innerhalb der jeweiligen Projektphase besonders stark gefordert waren. Hierzu werden Anregungen und Anleitungen seitens der Lehrkraft gegeben, die eine gezielte Förderung der für die Schülerinnen und Schülern in den jeweiligen Phasen der Projektprüfung notwendigen Kooperationsfähigkeiten darstellen. Die Projektphasen umfassen die Vorbereitungsphase, die Durchführungsphase sowie die Realisierungsphase. Diese drei Phasen gliedern sich wiederum in bestimmte Aufgaben und Arbeitsschritte. Entlang jeder Arbeitsphase werden während des Trainings Methoden eingeführt und eingeübt, um die Prozesse der Teamarbeit mit gezielt ausgewählten Materialien zu unterstützen. Die Arbeitsmaterialien sind dabei so gestaltet, dass sie den Lernenden Anregung geben, entsprechende Vorgehensweisen in die eigenen, selbstorganisierten Teamsitzungen zu integrieren.

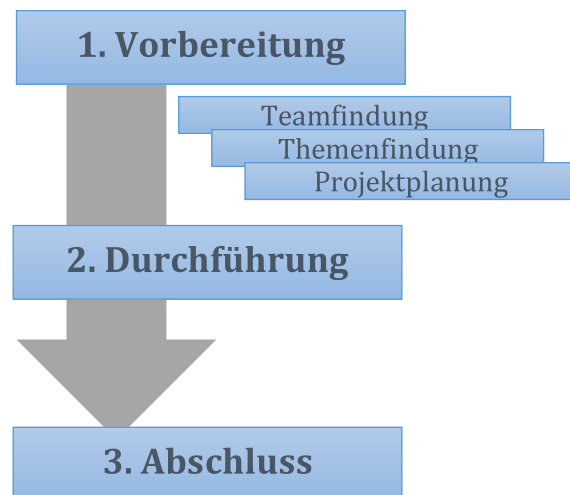
Die Prozessbegleitung fokussiert jeweils zwei wichtige Bereiche der Projektarbeit:

- 1.) Mit konkreten Methoden und Arbeitsmaterialien wird versucht, die aufgabenbezogene Arbeit zu unterstützen. Die Vorgehensweise soll den Lerngruppen dabei helfen, gemeinsam wichtige Projektschritte gezielt in Angriff zu nehmen, alle Mitglieder mit ins Boot zu holen und damit die Prinzipien der Interdependenz zu stärken.
- 2.) In den jeweiligen Phasen werden die Gruppenmitglieder angeleitet, soziale Teamprozesse zu überdenken, zu diskutieren und zu reflektieren.

Einige der eingesetzten Methoden werden an dieser Stelle vorgestellt. Dabei werden ihre Bedeutung für die Ziele der jeweiligen Projektphase der FÜK sowie für die Förderung sozialer Kompetenzen und für die effektive Gestaltung der Gruppenarbeit der Lernenden herausgestellt.

Projektphase 1 (1. Trainingseinheit)

In der ersten Phase besteht die Herausforderung der F&K zunächst in der genauen Festlegung des Themas und einer ersten Projektplanung. Auf der Seite der Teamprozesse lernen die Gruppenmitglieder in der Teamfindungsphase die Sicht- und Arbeitsweisen der anderen kennen. Zentrale Bestandteile einer hier anknüpfenden Trainingseinheit sind unterstützende Maßnahmen beim Zusammenfinden als Team sowie bei der allgemeinen Planung des Projektes.



Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler: In Bezug auf die aufgabenbezogene Arbeit besteht die Anforderung an die Gruppe, aus den unterschiedlichen Beiträgen und Ideen aller Gruppenmitglieder zu einem Konsens zu kommen, den jedes Gruppenmitglied akzeptieren und unterstützen kann. Dazu gehören die Strukturierung und Eingrenzung des Themas, die Konkretisierung der Inhalte, die Entwicklung konkreter Projektideen sowie die Festlegung der geplanten Vorgehensweise. Gruppenziele und Arbeitspläne müssen aufgestellt und schriftlich fixiert werden. Im Sinne der Interdependenz sollten sich alle Gruppenmitglieder aktiv an dem Prozess beteiligen, indem jedes Mitglied seine Ideen einbringt und sich für das Vorankommen verantwortlich fühlt.

In Bezug auf die sozialen Teamprozesse wird die Anfangsphase von der Teamfindung bestimmt. Innerhalb der Gruppe werden Rollen und Positionen festgelegt, Einstellungen und Arbeitsstile der anderen abgetastet und wichtige Eckpunkte für den weiteren Arbeits- und Kommunikationsstil gesetzt. In dieser Phase ist es wichtig, dass jedes Teammitglied Akzeptanz und Wertigkeit erfährt und ein intensiver Meinungs- und Erfahrungsaustausch über die weitere gemeinsame Projektarbeit stattfindet.

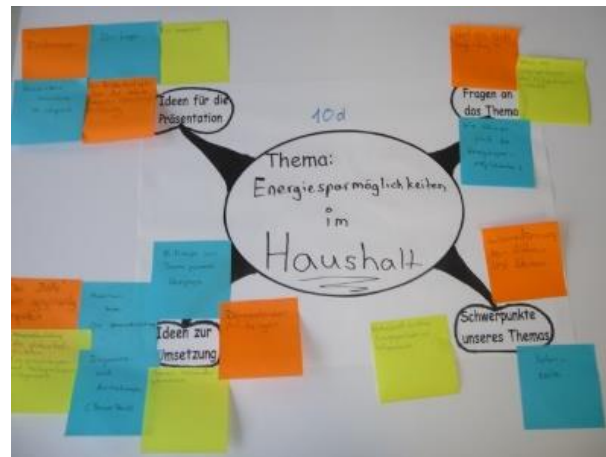
Unterstützung der aufgabenbezogenen Arbeit:***Methode: Mind Map***

Vorgehensweise: Jede Schülergruppe erhält einen großen Papierbogen mit bereits aufgezeichneten Zweigen. Zudem bekommt jedes Gruppenmitglied Post-Its in einer jeweils eigenen Farbe als „Redekärtchen“. In der Mitte wird das Gruppenthema genau formuliert. Der Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler besteht darin, sich zunächst zu den vier, auf dem Mind Map skizzierten Aspekten, Gedanken zu machen.

Die Zweige beinhalten folgende Anweisungen:

1. Wichtige Punkte des Themas, 2. Fragen an das Thema, die ich gerne beantwortet hätte, 3. Ideen und Methoden zur Umsetzung des Projekts, 4. Ideen, wie die Ergebnisse präsentiert werden können. Der Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ (Think – Pair – Share) als Kern kooperativen Lernens (Brüning & Saum, 2007b) wird berücksichtigt.

Abb. 13: Mind Map



Diesem Prinzip folgend arbeitet jeder Lernende zunächst alleine, macht sich eigene Gedanken. Es folgt ein Austausch der Ergebnisse der Einzelarbeit in der Gruppe. Anschließend werden die Gruppenresultate vor einem größeren Plenum vorgestellt und diskutiert. In einer ersten Stillarbeitsphase hat dem Prinzip folgend zunächst jedes Gruppenmitglied die Aufgabe, eigene Ideen zu den vier Bereichen auf die Redekärtchen zu schreiben. Nach einer vorgegebenen Zeit (ca. 10 min), werden die einzelnen Beiträge nacheinander innerhalb der Gruppe kurz erläutert und an der entsprechenden Stelle auf dem Mind Map fixiert. Durch die verschiedenen Farben wird ersichtlich, von wem welcher Beitrag stammt. In dieser Phase werden die Ideen von den Gruppenmitgliedern nicht kommentiert. Erst wenn jedes Gruppenmitglied seine Punkte vorgestellt hat, werden in der Gruppe die verschiedenen Ideen diskutiert und eine gemeinsame Projektidee zusammengestellt. Das so entstehende Mind Map lässt sich durch die Post-Its schnell verändern und neu gestalten. Im Plenum werden die erarbeiteten Ergebnisse vorgestellt und besprochen.

Vorteile der Methode: Durch die gemeinsame Erarbeitung des Mind Maps werden die Lernenden dazu angeregt, aus den Ideen und Meinungen aller Gruppenmitglieder einen gemeinsamen Projektplan aufzustellen. Die Kommunikation in der Gruppe wird gezielt auf den inhaltlichen Austausch gelenkt. Hierzu ist es wichtig, dass zunächst jeder Lernende Zeit und Ruhe findet, seine Gedanken schriftlich festzuhalten. Die farbigen Redekärtchen sollen dafür sorgen, dass sich die Redeanteile der Gruppenmitglieder ausgleichen. Das Vorgehen unterstützt die gemeinsame Planung des Projektes. Jedes Gruppenmitglied ist gezwungen, sich zu beteiligen. Sowohl die individuelle als auch die positive Abhängigkeit werden auf diese Weise angebahnt.

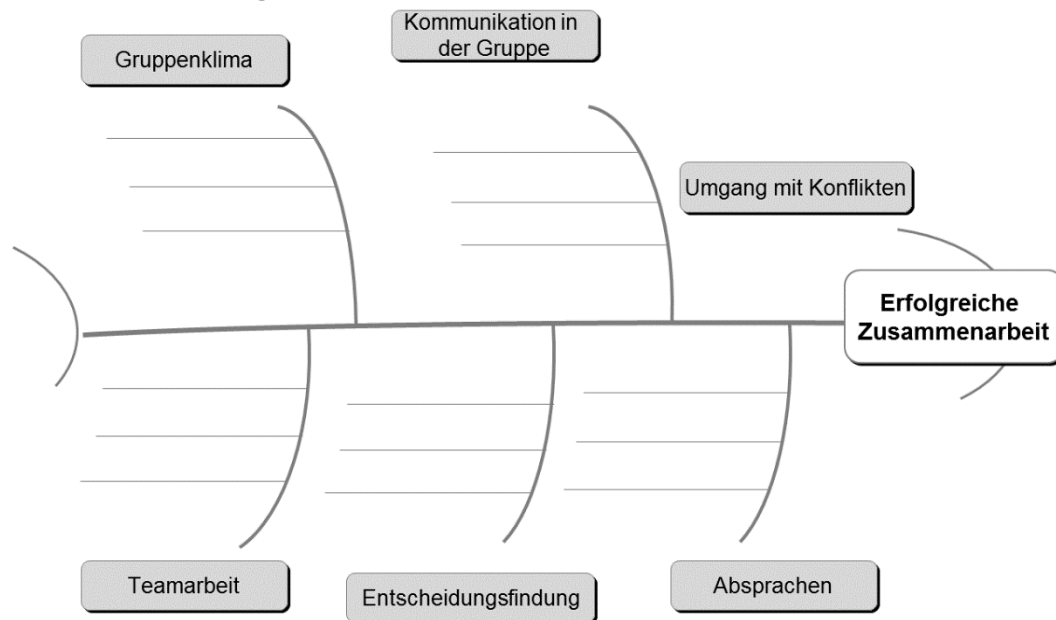
Soziale Unterstützung der Teamarbeit:

Methode: Fischgräte - Ein Team bilden

Vorgehensweise: Zur Unterstützung des Teambuildingsprozesses bietet sich ein „Fischgräten“-Diagramm an. Dieses Instrument dient dazu, dass die Gruppenmitglieder darüber reflektieren,

wie sie sich ihre Zusammenarbeit vorstellen, welche Regeln für ihre Arbeit wichtig sind und wie sie miteinander umgehen können, damit sich die Teamarbeit möglichst effektiv gestaltet. Das folgende Arbeitsblatt (vgl. Abb. 14) soll dazu beitragen, wichtige Aspekte für eine gelingende Zusammenarbeit in der Gruppe zu kommunizieren.

Abb. 14: Fishbone-Diagramm



Jedes Gruppenmitglied hat bei diesem Verfahren zunächst die Aufgabe, die „Fischgräten“ alleine auszufüllen und sich über die eigenen Vorstellungen einer gelungenen Zusammenarbeit Klarheit zu verschaffen. Anschließend werden in der Gruppe die notierten Stichpunkte verglichen und diskutiert. Wichtig ist, dass die Ergebnisse der Gruppendiskussion auf einem gemeinsamen Arbeitsblatt festgehalten werden. Nach dieser Arbeitsphase bietet es sich an, im Plenum auf einer Metaebene die vergangene Phase zu reflektieren. Die Lehrperson sollte sich Vorfeld ebenso eine Sammlung über wichtige Kompetenzen für soziale Interaktionen zusammenstellen. Ziel dabei ist es, die Lernenden für produktive, soziale Verhaltensweisen zu sensibilisieren.

Vorteile der Methode: Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Gruppe sollte die Kommunikation von einem freundlichen und sachlichen Umgangston geprägt sein. Offenheit, Transparenz und gegenseitiges Vertrauen sind wichtige Grundlagen, um miteinander arbeiten zu können sowie Kritik äußern und annehmen zu können. Das Ziel, auf Kritik gelassen und ruhig zu reagieren, sowie ein freundlicher und sachlicher Kommunikationsstil bedürfen Übung und gezielter Kommunikationstechniken. Die Gruppenmitglieder werden durch die Thematisierung ihrer eigenen Zusammenarbeit hierfür sensibilisiert.

Projektphase 2 (2. Trainingseinheit)

In der zweiten Phase steht die inhaltliche Erarbeitung des Prüfungsthemas im Vordergrund. Jeder Lernende hat die Aufgabe sich Wissen für einen Teilbereich des Themas anzueignen und als „Experte“ das Wissen weiterzugeben. In den Gruppensitzungen soll ein intensiver inhaltlicher Austausch stattfinden, indem die einzelnen Teilbereiche miteinander verknüpft und die Informationen weiter ausgearbeitet und aufbereitet werden.



Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler: Die Gruppenmitglieder sollen voneinander und miteinander lernen. Dazu muss das Wissen strukturiert und in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Entscheidend ist, dass das Wissen verständlich weitergegeben wird, sich die Lernenden gegenseitig zuhören, auf die Gedanken wechselseitig einlassen und auftretende Widersprüche thematisiert werden. In dieser Arbeitsphase erfordert die Zusammenarbeit gegenseitige Fürsorge und Unterstützung, ein offenes Ohr für die Probleme der Gruppenmitglieder sowie den Willen, Probleme gemeinsam zu lösen.

Unterstützung der aufgabenbezogenen Arbeit:***Methode: Fragekärtchen – Anleitung der Wissensvermittlung***

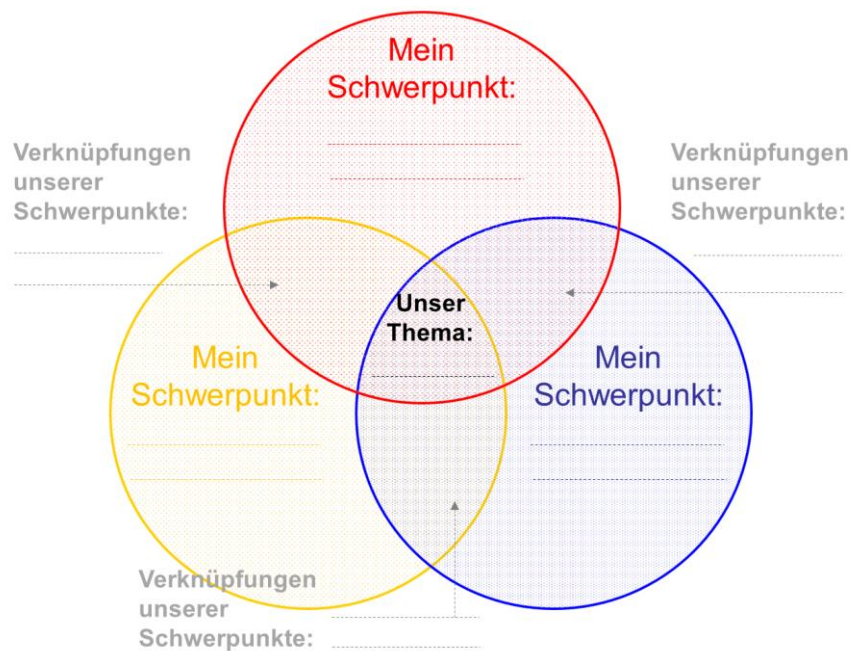
Vorgehensweise: Jedes Gruppenmitglied erhält ein Arbeitsblatt (DIN A3) mit drei sich

überschneidenden Kreisen (vgl. Abb. 17) sowie „Redekärtchen bzw. Aufgabenkärtchen“ (pro Mitglied eine Farbe). Anhand der Kärtchen hat zunächst jeder Lernende die Aufgabe, die für das eigene Themenfeld wichtigsten Inhalte zusammenzutragen, sich mögliche Gliederungspunkte zu überlegen sowie wichtige Schlüsselbegriffe herauszuarbeiten. Mit Hilfe der „Redekärtchen“ wird im Anschluss versucht, die Inhalte des Schwerpunktthemas strukturiert vorzutragen.

Abb. 15: Gruppenarbeitssituation während des Trainings



Abb. 16: Arbeitsblatt (DIN A3): Inhalte und Überschneidungen der Themenbereiche



Soziale Unterstützung der Teamarbeit:

Methode: Zielscheibe – Reflexion der Teamarbeit

Vorgehensweise: Eine Arbeitsvorlage in Form von einer Zielscheibe (vgl. Abb. 17) soll die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, auf der Metaebene über ihren sozialen Gruppenprozess nachzudenken und zu diskutieren. Zunächst werden von jedem Lernenden in einer Stillarbeitsphase Bewertungspunkte auf die Zielscheibe gesetzt. Im Anschluss daran werden auf einer größeren „Gruppenzielscheibe“ (DIN A3) nochmals Einschätzungspunkte verteilt. Auf dieser Scheibe wird nun das Verhalten der gesamten Gruppe bewertet. Anstatt der Ich-Sichtweise steht das „Wir“ im Fokus (jedes Mitglied erhält hierzu eine eigene Farbe). Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, die gesetzten Punkte zu vergleichen und konkrete Situationen bzw. Probleme oder Hindernisse anzusprechen. Dabei liegt die persönliche („Ich“-) Zielscheibe offen auf dem Tisch.

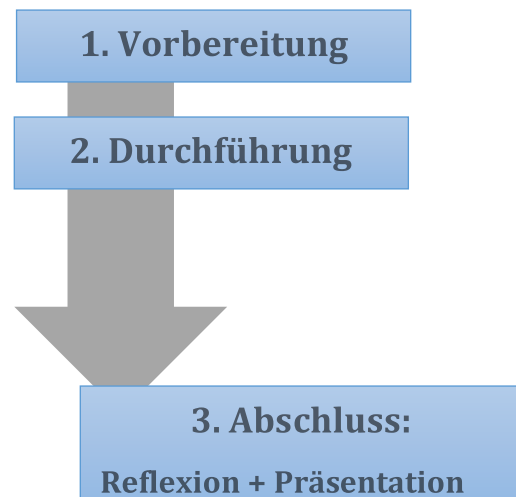
Vorteile der Methode: Die Zielscheibe ist eine Möglichkeit, über das eigene Verhalten in der Gruppe nachzudenken und zu visualisieren. Die grafische Struktur der Zielscheibe zeigt auf eine klare und einfache Weise die subjektiven Einschätzungen der einzelnen Gruppenmitglieder bezüglich ihrer Erlebnisse in der Zusammenarbeit. Eventuelle Konflikte aber auch positive Seiten der Teamarbeit werden optisch sichtbar und geben Anlass, bisher Gelungenes oder weniger Gelungenes in der Kooperation anzusprechen und zu reflektieren.

Abb. 17: Zielscheibe



Projektphase 3 (3. Trainingseinheit)

Die dritte Projektphase dient der Reflexion der erfolgten Arbeitsschritte sowie der Vorbereitung auf die Ergebnispräsentation. Die Präsentation muss zunächst von den Schülerinnen und Schülern erstellt und eingeübt werden. Im Vorfeld der Prüfungspräsentation wird eine Dokumentation verlangt, in der unter anderem eine Reflexion der gemeinsamen Teamarbeit gefordert wird.



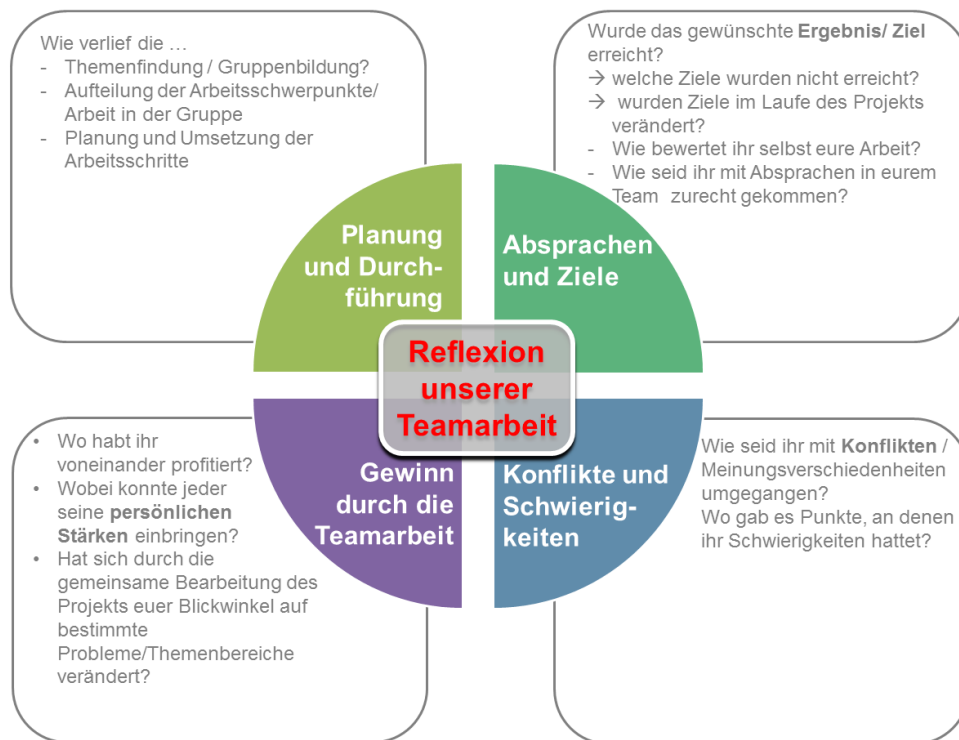
Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler: Anhand von konkreten Fragen zum Gruppenprozess sollen die Schülerinnen und Schüler rückblickend diesen reflektieren.

Soziale Unterstützung der Teamarbeit:

Methode: Reflexion der Gruppenarbeit

Vorgehensweise: Das Arbeitsblatt (Abb. 18) wird von jedem Gruppenmitglied zunächst in Einzelarbeit ausgefüllt. Danach folgt eine Diskussion, in der die Sichtweisen verglichen und Leitfragen beantwortet werden.

Abb. 18: Arbeitsblatt: Reflexion der Teamarbeit



4.3.2 Interventionsmodule von Treatment- und Kontrollgruppe

Nach der detaillierten Darlegung der Inhalte und Methoden der Intervention zur Förderung der Teamarbeit in der FÜK, sollen an dieser Stelle beide Programminhalte des sozialen Kompetenztrainings sowie des Methodentrainings für die Kontrollgruppe gegenüber gestellt werden. Aus Tabelle 7 wird ersichtlich, welche Aufgaben und Anforderungen in der jeweiligen Phase von den Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit der FÜK zu bewältigen sind und welche Ziele mit dem jeweiligen Trainingsmodul je Treatment verfolgt wurden.

Tabelle 7: Übersicht über die Inhalte der Trainingsprogramme

Erstes Modul: Projektplanung	
Zeitraum: zwischen den Herbst- und den Weihnachtsferien	
Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler: Entwicklung eines Projektstrukturplans Festlegung der persönlichen Schwerpunktbereiche Informationsrecherche Erstellung einer gemeinsamen Projektskizze Planung und Verteilung der Aufgaben	
Modul 1 des Sozialkompetenztrainings: Teambildung „forming“	Modul 1 des Methodentrainings: Projektplanung / Informationsrecherche

Ziele Modul 1: Teamfähigkeit	Ziele Modul 1: Selbständiges Arbeiten
<p>→ Bewusstsein schaffen für gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz, Respekt und Vertrauen in der Gruppe.</p> <p>→ Sensibilisierung für ein gemeinsames Vorankommen in der Gruppe („aufeinander bezogenes Denken und Handeln“).</p> <p>→ Bewusstsein schaffen, dass jedes Gruppenmitglied für die eigenen und für die Gruppenlernprozesse verantwortlich ist.</p>	<p>→ Bewusstsein schaffen für die Notwendigkeit einer systematisch durchdachten Projektplanung.</p> <p>→ Wichtige Schritte beim selbstständigen Wissenserwerb einführen</p> <p>→ Förderung elementarer Lern- und Arbeitstechniken</p>
Bausteine Modul 1: Förderung der Teamfähigkeit	Bausteine Modul 1: Förderung der selbstständigen Projektumsetzung
<p><i>Teambildende Maßnahmen</i> (gegenseitiger Respekt und Akzeptanz / gegenseitige Unterstützung / Entwicklung von Synergie)</p> <p><i>Aufstellung von Gruppenregeln</i> (Umgang mit Absprachen / Rollenverteilung in der Gruppe / Individuelle Verantwortlichkeit)</p> <p><i>Themenorientierte und sachbezogene Zusammenarbeit</i> (Formulierung von klaren Gruppenzielen / Festlegung gemeinsamer Meilensteine)</p>	<p><i>Selbstorganisationsfähigkeit</i> (Zeitplanung: Lage, Woche- und Jahresabschnittpläne / Arbeitsplan)</p> <p><i>Lernstrategien</i> (Kognitive Lernstrategien / Metakognitive Strategien / Ressourcenbezogene Strategien)</p> <p><i>Arbeitsmethodische Kompetenzen</i> (Problembeschreibung / Zieldefinition / Entwicklung erkenntnisleitender Fragen / Erstellung einer Projektskizze / Gliederungsentwurf)</p>
Förderung Kommunikativer Kompetenzen und Kooperativer Konfliktlösungsstrategien	Förderung selbständiger Informationsgewinnung
<p><i>Gesprächsregeln für Gruppenarbeit</i> (eigene Meinung formulieren und argumentativ vertreten / Meinungen von Teammitgliedern reflektieren und darauf eingehen / „Aktiv zuhören“ / Metainteraktionen)</p> <p><i>Kompromissbereitschaft</i> (Kritik angemessen äußern, reflektieren und annehmen können / Kompromisse finden und akzeptieren / Perspektivenübernahme)</p>	<p><i>Textbearbeitungstechniken</i> (Diagonales und rasches Lesen / gezieltes Markieren und Symbolisieren / Tabellen und Diagramme lesen und auswerten / Schlüsselbegriffe herausarbeiten / Schlüsselfragen formulieren / Exzerpieren)</p> <p><i>Methoden der Informationsrecherche</i> (Vorgehen bei der Internetrecherche / Umgang mit Nachschlagetatalogen / verschiedene Quellen nutzen und beurteilen/ Quellen vergleichen und überprüfen / Fragetechnik erlernen)</p>

Zweites Modul: Projektdurchführung	
Zeitraum: zwischen den Weihnachts- und den Osterferien	
Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler: inhaltliche Erarbeitung der persönlichen Schwerpunktbereiche inhaltlicher Austausch innerhalb der Gruppe / Darstellung der Inhalte Fächerübergreifende Verknüpfung des Gesamtthemas Strukturierung der Informationen/Inhalte des Gruppenthemas	
Modul 2 des Sozialkompetenztrainings: Austausch in der Gruppe „sharing“	Modul 2 des Methodentrainings: Informationsanalyse
Ziele Modul 2: Effektivität der Interaktion	Ziele Modul 2: Informationsanalyse
→ Schulung von Interaktionen, die einen positiven Gruppenprozess unterstützen → Sensibilisierung für das Hinarbeiten auf ein gemeinsames Ziel (stabile Gruppenbeziehung) → Sensibilisierung für die gemeinsame Gruppenverantwortung und die gemeinsamen Prozesse und Produkte („shared leadership“)	→ Informationsverarbeitung → sachgerechte Aufarbeitung von Informationen → Bewertung von Informationen im spezifischen Kontext → Problemsituationen erkennen, analysieren und Lösungswege finden → Ergebnisse strukturieren
Bausteine Modul 2: Förderung der Teamfähigkeit	Bausteine Modul 2: Förderung von selbständigen Wissenserwerb
<i>Themenorientierte und sachbezogene Zusammenarbeit</i> (aufeinander bezogenes Denken und Handeln / Entscheidungen gemeinsam treffen und einhalten / jeder ist in Arbeitsprozess involviert)	<i>Effektive Informationsverarbeitung</i> (Informationen reduzieren, strukturieren und bearbeiten / Inhaltliche und gedankliche Textstrukturen durchschauen / Schlüsselbegriffe definieren / Texte exzerpieren)
Förderung Kommunikativer Kompetenzen	Förderung der Transferfähigkeit
<i>Ergebnisorientierte Diskussion</i> (eigene Denkprozesse verbalisieren / Inhalte strukturiert wiedergeben / einander zuhören und aufeinander eingehen / konstruktives Feedback geben / gemeinsame Lösung suchen und formulieren / Metainteraktionen)	<i>Fächerübergreifende Verknüpfung</i> (Informationen zu eigenen Schwerpunktbereich mit den beteiligten Fächern reflektieren / Wissen auf neue Fragestellungen übertragen)
Förderung Kooperativer Konfliktlösungsstrategien	Förderung der Reflexionsfähigkeit
<i>angemessenes Konfliktverhalten</i> (störende Verhaltensweisen erkennen, reduzieren, verändern / Perspektivenübernahme / Einigungsprozesse kennen lernen und anwenden / Kompromisse schließen)	(kritische Reflexion des Arbeitsprozesses / Metakognition / kriteriengeleitete Beurteilung der eigenen Ergebnisse)

Drittes Modul: Projektabschluss	
Zeitraum: nach den Pfingstferien: Intensivphase	
Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler Fertigstellung und Abgabe der Dokumentation Erstellung und Einübung der Präsentation Vorbereitung des Prüfungsgesprächs	
Modul 3 des Sozialkompetenztrainings: Im Team präsentieren	Modul 3 des Methodentrainings: Präsentationskompetenz
Ziele Modul 3: Im Team präsentieren	Ziele Modul 3: Präsentationskompetenz
→ Gruppenpräsentation gemeinsam erstellen und einüben → gegenseitiges Feedback über Vortragswirkung → gemeinsame Reflektion und Evaluation des Gruppenprozesses	→ Verzahnung von Inhalt und Medium → Methoden der Ergebnissicherung → Beherrschung von Präsentationstechniken
Bausteine Modul 3: Förderung der Teamfähigkeit	Bausteine Modul 3: Förderung der Medienkompetenz
<i>Themenorientierte und sachbezogene Zusammenarbeit</i> (Festlegung des Endprodukts / gemeinsame Verknüpfung der individuellen Leistungen zu einer zusammenhängenden Präsentation / Reflexion des Gruppenprozesses)	<i>Medienwahl und grundlegende Gestaltungskriterien für wirkungsvolles Visualisieren</i> (anschauliche Präsentation / angemessene Medienauswahl / Reflexionsfähigkeit über gewähltes Medium) und (hoher Informationsgehalt mit klarer Strukturierung / Verknüpfungen der Fachgebiete)
Förderung Kommunikativer Kompetenzen	Förderung von Präsentationskompetenz
<i>Vorbereitung auf die Gruppenpräsentation</i> (Einüben der Präsentation / freier Vortrag / sprachliche Gestaltung / Körpersprache / Gesprächsverhalten) <i>Reflexion des Gruppenprozesses</i> (Metainterventionen über Gruppenprozess)	<i>Rhetorikgrundregeln für eine Präsentation</i> (Aufbau des Vortrags / Aufbau eines Spannungsbogens durch Leitfragen / Inhaltsverzeichnis erstellen / Textquellenverzeichnis) <i>Informationstechnische Fähigkeiten</i> (effektiver Medieneinsatz / sichere und technisch gekonnte Handhabung)

5 TEILSTUDIE I

Kompetenzorientiert Prüfen in der Sekundarstufe. Eine empirische Studie zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg

**Competency-based assessment in secondary schools.
An empirical study of a new exam in Baden-Württemberg, Germany**

Veröffentlicht in:

Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E. & Kramer, J. (2016). Kompetenzorientiert Prüfen in der Sekundarstufe. Eine empirische Studie zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg. *Schulpädagogik heute*, 7(13), S. 1-15. (Die Zitation folgt den Vorgaben des Journals.)

und in Sammelband:

Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E. & Kramer, J. (2016). Kompetenzorientiert Prüfen in der Sekundarstufe. Eine empirische Studie zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg. In S. Hadel, K. Moegling & G. Hund-Göschel (Hrsg.) (2016), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse (Theorie und Praxis der Schulpädagogik)* (S. 29 -87). Immenhausen: Prolog.

Zusammenfassung: Mit der Einführung der Bildungsstandards und deren Ausrichtung auf den Kompetenzbegriff sind Lehr- und Lernprozesse zur Entwicklung von Handlungskompetenz stark in den Fokus des bildungspolitischen und wissenschaftlichen Interesses gerückt. Neue Formen der Leistungsbeurteilung gewinnen an Relevanz, die neben den fachlich-inhaltlichen Kenntnissen auch überfachliche Kompetenzen von Schüler/-innen berücksichtigen.

Der vorliegende Beitrag stellt ein neues Prüfungsformat an Realschulen in Baden-Württemberg vor, das die im Laufe der Schulzeit erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen anhand einer projektartig angelegten Gruppenprüfung beurteilt. Die Ergebnisse einer erstmalig durchgeführten Studie an 27 Realschulen in Baden-Württemberg geben Aufschluss darüber, wie Lehrkräfte dieses Prüfungsformat in der Praxis umsetzen und wie sie mit der Leistungsbeurteilung der verschiedenen Kompetenzbereiche umgehen.

Schlüsselworte: Kompetenzorientierte Prüfungen, Abschlussprüfung, Leistungsbeurteilung, fächerübergreifende Kompetenzen

Abstract: With the introduction of educational standards in German curricula, teaching and learning processes for the development of competencies have been the focus of many educational and scientific discussions. New ways of assessment will become increasingly important such as the measuring of students' methodological, social and personal skills in addition to their substantive knowledge.

This paper presents a new exam used in secondary schools (Realschulen) in Baden-Württemberg, which assesses both professional competence and knowledge and cross-curricula-competencies by using group-based students' projects. The results of this study provide information about how teachers implement this new exam in practice and how they deal with the assessment of the different competencies.

Keywords: competency-based assessment, final examination, cross-curricula-competencies

EINLEITUNG

Kompetenzorientiert prüfen ist eine Aufgabe, mit der sich Lehrende in unserem Bildungssystem zunehmend konfrontiert sehen. Im Hochschulbereich wird die Kompetenzorientierung der neuen Studiengänge als zentraler Aspekt der Bolognareform derzeit diskutiert und auch in der Berufsausbildung (vgl. u.a. Grob/Maag Merki 2001) sowie zunehmend in der Schule (vgl. Metzger 2011) wird die Realisierbarkeit kompetenzorientierter Prüfungen zu einem wichtigen Thema. Angestrebt wird eine Kohärenz zwischen Kompetenzen (Learning outcomes), Lern-Prozess und Prüfungen (vgl. Walzik 2012, 18). Neben den Fachkompetenzen spielen überfachliche Kompetenzen, wie die Fähigkeit zur Selbstorganisation, Kooperationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen eine wichtige Rolle. Mit der Beurteilung und Zensierung dieser Kompetenzbereiche erhalten sie eine Aufwertung und werden zum Gegenstand von Selektionsentscheidungen. Besonders deutlich wird dies durch die Einführung neuer kompetenzorientierter Prüfungsformate. In Projekt-, Präsentations- und Kompetenzprüfungen zum Abschluss der Sekundarstufe I und II sollen neben fachlichem Wissen zusätzlich Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Problemlösekompetenz oder Methodenkompetenz der Schüler/-innen bewertet werden.

Fächerübergreifende Kompetenzen bei der Leistungsbeurteilung im Rahmen von Abschlussprüfungen zu berücksichtigen, stellt Lehrpersonen vor neue Aufgaben. Bereits aus wissenschaftlicher Sicht ist die Erfassung sozialer und persönlicher Kompetenzen ein anspruchsvolles Unterfangen (vgl. Baumert et al. 2000, 7; Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Zudem wird die Bewertung der Kompetenzen durch das Fehlen eines empirisch überprüften theoretischen Gesamtmodells erschwert (vgl. Grob/Maag Merki/Büeler 2003, 311). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit fächerübergreifende Kompetenzen bei der Leistungsbewertung in Prüfungen berücksichtigt werden (können). Bisher liegen wenige Kenntnisse darüber vor, wie kompetenzorientiertes Prüfen in der Schulpraxis tatsächlich umgesetzt wird, welche Rahmenbedingungen damit verknüpft sind und welche Erfahrungen die Beteiligten gewinnen konnten. Zu diesem Forschungsdefizit möchte die hier vorgestellte Studie einen Beitrag liefern.

AUSGANGSLAGE

Leistungsbeurteilung und fächerübergreifende Kompetenzen

Die Schule hat in der Moderne die Aufgabe übernommen, die Leistungen von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln und zu bewerten. Dies geschieht auf der Basis von Noten und Schulabschlusszertifikaten, deren Objektivität und Aussagekraft jedoch seit längerem kritisch

hinterfragt wird (vgl. z.B. Ingenkamp 1971; Ziegenspeck 1999; Birkel 2009). Die fachlich-inhaltliche Leistungsbeurteilung, meist in schriftlicher Form, blickt auf eine lange Tradition zurück, wohingegen die Beurteilung und Bewertung überfachlicher Kompetenzen bislang in der schulischen Beurteilungspraxis weniger verbreitet ist. Der Leistungsbegriff war lange Zeit „eng, determiniert durch ein kognitives, individuelles, fachlich-inhaltliches Verständnis“ (Bohl 2003, 550). Vor allem in den letzten Jahren hat jedoch, angestoßen durch die Diskussion um die Verbesserung der Qualität und der Relevanz der Qualifikationen und Kompetenzen junger Schulabgänger, das Konzept der Schlüsselkompetenzen in den europäischen Bildungssystemen zunehmend an Bedeutung gewonnen und eine Einbindung in viele nationalen Lehrpläne vorangebracht (vgl. Europäische Kommission 2012).

Fächerübergreifendes Lehren und Lernen wird meist mit den gesellschaftlichen Anforderungen begründet, die eine Vernetzung des Wissens und einen interdisziplinären Zugang zur Lösung von Schlüsselproblemen verlangen (vgl. Stübiger/Ludwig/Bosse 2008; Klafki 1996). In den aktuellen Bildungsplänen sowie in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung nimmt fächerübergreifender Unterricht heute einen festen Platz ein (vgl. Maier 2006). Der Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen in der Schule ist stark mit Konzepten situierter, problemorientierten Lernens, selbstgesteuerten Lernprozessen und kooperativen Arbeitsformen verknüpft (vgl. u.a. Stübiger et al. 2008, 376). Selbstgesteuerte Lernumgebungen, wie beispielsweise im Projektunterricht, werden maßgeblich zur Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz genannt. Mit der bundesweiten Einführung der Bildungsstandards und deren Ausrichtung auf den Kompetenzbegriff sind nicht nur Lehr- und Lernprozesse zur Entwicklung von Handlungskompetenz in den Fokus gerückt, auch neue Formen der Leistungsbewertung haben an Relevanz gewonnen, die neben den fachlich-inhaltlichen Kenntnissen auch überfachliche Kompetenzen zu berücksichtigen suchen.

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs werden Kompetenzen definiert als „erlernbare kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Hartig 2007, 14). Überfachliche Kompetenzen hingegen gelten als Fähigkeiten, die über domänenspezifische inhaltliche Kenntnisse einzelner Schulfächer hinausreichen und dabei inhaltsübergreifend als auch anforderungs- und situationsbezogen sind (vgl. u.a. Grob/Maag Merki/Büeler 2003, 312; Klieme et al. 2001, 204). Eine einheitliche Definition überfachlicher Kompetenzen liegt jedoch nicht vor (vgl. Grob/Maag Merki 2001; Klieme et al. 2001). Die Begriffe „Schlüsselqualifikation“, „cross-curricular competencies“, „fächerübergreifende Kompetenzen“ sowie „überfachliche Kompetenzen“ weisen eine große inhaltliche Nähe auf und werden häufig synonym gebraucht.

In den Bildungsplänen vieler deutscher Bundesländer findet sich eine Klassifikation fächerübergreifender Kompetenzen, welche die Bereiche Personalkompetenz, Sozialkompetenz und

Methodenkompetenz rubrizieren. Diese Begrifflichkeiten sind als Dimensionen von Handlungskompetenz vorrangig durch Reetz (1999) in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung verortet, dessen Systematik sich an Roth (1971) anlehnt. Auch andere Autoren wie Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) sowie die PISA-Studie greifen auf diese Einteilung zurück (vgl. Klieme/Hartig 2007, 20). Die Kompetenzbereiche werden als umfassende Handlungskompetenz verstanden und können nicht unabhängig voneinander definiert werden (vgl. Kauffeld et al. 2002, 198).

Dem Bildungsplan von Baden-Württemberg liegt ein Kompetenzbegriff zu Grunde, der sich an der beruflichen Handlungskompetenz orientiert und gegenüber der Auffassung des Kompetenzbegriffs in der Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003, 15) differiert, welcher zur Fundierung Nationaler Bildungsstandards auf den Kompetenzbegriff von Weinert (2001) zurückgreift. Hierbei werden überfachliche Bildungsziele, wie zum Beispiel sozial-kommunikative Kompetenzen, in den Standards der einzelnen Domänen mitgedacht, jedoch nicht explizit ausgewiesen. Der Kompetenzbegriff im Bildungsplan von Baden-Württemberg hingegen folgt vielmehr der breit angelegten Kompetenzdefinition von Roth (1971). Diese umfasst die drei Kompetenzfacetten der Selbstkompetenz im Sinne selbstverantwortlichen Handelns, der Sachkompetenz, die es ermöglicht, spezifische Aufgaben urteils- und handlungsfähig erfüllen zu können sowie der Sozialkompetenz als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Bereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können (Roth 1971, 180). Er löst sich damit von der deutlichen fachlichen Bindung von Kompetenz und ihrer Domänenspezifität und orientiert sich stärker am Konzept der Schlüsselqualifikationen (Klieme et al. 2003, 112).

Die Komplexität der Erfassung und Beurteilung fächerübergreifender Kompetenzen besteht vor allem darin, dass die Kompetenzen nur im Zusammenhang mit Handlungssituationen sichtbar werden (vgl. Kaufhold 2006, 22). Prüfungen, in denen fächerübergreifende Kompetenzen gemessen werden sollen, müssen demnach Handlungssituationen ermöglichen, in denen die entsprechenden Kompetenzen auch gezeigt werden können. Gegenwärtig gelten Präsentationen von Arbeits- und Lernergebnissen als geeignete Formen zur Überprüfung fächerübergreifender Kompetenzen (vgl. Wengert/Trenz 2014, 2). Mittels Präsentationen können die Schüler/-innen nicht nur ihre Lernergebnisse (Produkte) darstellen, sondern es können auch die dafür geplanten Schritte, gewählten Vorgehensweisen, bedachten Alternativen (Prozesse) ins Zentrum gerückt und beurteilt werden. Dabei werden neben Lernzielen im fachspezifisch-kognitiven Bereich auch methodische und sozial-kommunikative Fähigkeiten angesprochen.

Mittlerweile sind in fast allen Bundesländern und Schulformen Prüfungen etabliert, die eine Präsentation der Lernergebnisse der Schüler/-innen zum Gegenstand haben. Wenngleich in der Konzeption der Prüfungsformate Unterschiede bestehen, liegt ihr Hauptziel in einem kompetenzgenerierenden Umgang der Schüler/-innen mit einem Thema, das ausgehend von

einer motivierenden Themenstellung eine eigenaktive und schüler selbsttätige Bearbeitung verlangt. Wie ein solches Prüfungsformat gestaltet werden kann, welche Rahmenbedingungen, aber auch Gestaltungsspielräume sich für Schulen und Lehrkräfte ergeben, soll nachfolgend anhand der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg aufgezeigt werden.

Die Fächerübergreifende Kompetenzprüfung in Baden-Württemberg

Die neue Abschlussprüfung in Baden-Württemberg, die im Schuljahr 2007/08 an den 427 öffentlichen Realschulen obligatorisch eingeführt wurde, steht unter dem Motto: „Es wird gelernt, was geprüft wird und es wird so gelernt, wie geprüft wird“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2006, 6). Von der Form der Prüfung verspricht man sich demnach einen wesentlichen Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler/-innen. Zentrale Charakteristika der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung (im Folgenden: FÜK) stellt zum einen die fächerübergreifende Bearbeitung der Themenstellung dar, bei der verschiedene Fachperspektiven inhaltlich vernetzt und eine Problemlösung aus verschiedenen Blickwinkeln heraus entwickelt werden soll (vgl. Moegling 2010, 13). Zum anderen geht es um die methodische Umsetzung der Zielsetzung, wobei das selbsttätige und eigenaktive Lernen der Schüler/-innen in Gruppen sowie die Überprüfung der Kompetenzen in Anwendungssituationen im Zentrum stehen.

Organisation und Umsetzung: Die Rahmenbedingungen zur Prüfung werden in der Handreichung zur neuen Realschulabschlussprüfung des Ministeriums für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (2006) geregelt. Die Schüler/-innen wählen zu Beginn des 10. Schuljahres interessengeleitet ein Thema aus, das sich auf die Kompetenzen und Inhalte mindestens zweier Fächer oder Fächerverbünde aus den Klassen 9 und 10 beziehen muss. Der Einbezug zweier Fächer bzw. Fächerverbünde ist hierbei dem Ziel verpflichtet, zur Vernetzung verschiedener Fachperspektiven beizutragen und darüber die inhaltliche Qualität der Prüfung zu erhöhen.

Der Zeitraum der FÜK erstreckt sich über das gesamte 10. Schuljahr. Die Lernenden arbeiten an ihren Themen in Kleingruppen von drei bis fünf Schüler/-innen zusammen. Das kooperative Lernarrangement soll dabei auf eine Förderung und Erprobung der sozialen Kompetenzen abzielen. Für die Erarbeitung der Themen und die Vorbereitung auf die Prüfung gibt es keine verbindlichen Zeiten während der Schulzeit, sondern Ort und Zeitpunkt für die Arbeitsphasen bleiben den Schüler/-innen selbst überlassen.

Beratung und Betreuung: Während des Lern- und Arbeitsprozesses werden die Lernenden von zwei Fachlehrkräften begleitet, die drei Beratungstermine zu unterschiedlichen Zeitpunkten für die Schüler/-innen bereithalten. Der erste Beratungstermin dient der Festlegung der Themenstellung, des Weiteren können z.B. Tipps und Hinweise zu Fachliteratur gegeben werden.

Konkrete Vorgaben für den zeitlichen Umfang und Inhalt der Beratungen gibt es nicht. Von den Schüler/-innen wird ein selbstorganisierter Lernprozess erwartet, der die selbstständige Themenwahl, die Informationsrecherche und -aufarbeitung sowie die Wahl der Darstellung der Ergebnisse einschließt. Sie sollen während ihres Arbeitsprozesses eine Projektdokumentation erstellen, die als Vorbereitung für die Prüfung gilt. Benotet wird die Dokumentation nicht.

Bewertung: Leistungsrelevant sind die Präsentation der Lernergebnisse in der Prüfung sowie ein anschließendes Prüfungsgespräch. Für die Präsentation werden als Kriterien die vier curricular festgelegten Kompetenzbereiche der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenz herangezogen. Im Prüfungsgespräch sollen die fachliche und die personale Kompetenz bewertet werden. In einem Beurteilungsbogen, welcher der Handreichung zur Realschulabschlussprüfung beiliegt, sind die Kompetenzen mit wenigen Schlagworten beispielhaft operationalisiert. „Teamfähigkeit“ und „Interaktion in der Gruppe“ werden hier für die Bewertung der sozialen Kompetenz angeführt. Solche Schlagworte lassen Spielraum für eine eigene Ausdifferenzierung der Kompetenzen durch die Schulen und prüfenden Lehrpersonen. Offen bleibt, inwieweit sich z.B. Teamfähigkeit innerhalb der Prüfungssituation feststellen lässt und an welchen Verhaltensweisen der Schüler/-innen diese gemessen werden kann. Für die Prüfung an sich wird pro Schüler/-in eine Prüfungsdauer von 15 Minuten für Präsentation und Prüfungsgespräch veranschlagt. Die Prüfung erfolgt als Gruppenprüfung, wobei jeder Prüfling eine individuelle Note erhält. Es werden nur ganze Noten vergeben.

FORSCHUNGSSTAND

Derzeit richtet sich der Fokus von Studien zu Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe vor allem auf die Einführung zentraler Abiturprüfungen, die mittlerweile in fast allen deutschen Bundesländern implementiert wurden (vgl. z.B. Klein et al. 2014; Maag Merki 2012). Studien zu Abschlüssen in der Sekundarstufe I finden sich dagegen kaum (vgl. Klein et al. 2014). Ebenso ist auch das Forschungsfeld zu mündlichen, kompetenzorientierten Prüfungen in Form von Gruppen- und Präsentationsprüfungen bislang nur spärlich beleuchtet. So lassen sich über die Durchführung und Umsetzung sowie zur Einstellung und zum erlebten Nutzen dieser Prüfungsformate aus Sicht der beteiligten Akteure aktuell kaum systematische Erkenntnisse finden. Die wenigen Befunde, die bislang vorliegen, sind meist anhand kleinerer Stichproben erhoben worden und beleuchten das Feld vorwiegend mit qualitativen Methoden.

Den gegenwärtigen Forschungsstand zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Akzeptanz gegenüber neuen, kompetenzorientierten Prüfungsformaten bei den beteiligten Akteuren als hoch einzuschätzen ist (vgl. Traub 2004; Schleske 2005; Koch/von Machui 2006). Gleichzeitig verweisen diese Studien auch auf Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Prüfungen sowie vor

allem auf Schwierigkeiten bei der Beurteilung und Bewertung der fächerübergreifenden Kompetenzen (vgl. ebd.). Darüber hinaus deutet sich ein vermehrter organisatorischer und zeitlicher Aufwand für die beteiligten Lehrpersonen bei der Umsetzung der Prüfungen an (vgl. Koch/von Machui 2006). Zu fragen bleibt, ob und inwieweit sich die beteiligten Lehrpersonen aufgrund der neuen Prüfungspraxis belastet fühlen, inwieweit fächerübergreifende Kompetenzen bei der Notengebung nach Angaben der Lehrkräfte tatsächlich berücksichtigt werden können und welche Bedeutung ihnen für die Benotung der Prüfungsleistung zugesprochen wird. An diesem Forschungsdesiderat setzt die hier vorgestellte Studie an und zeigt anhand der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung in Baden-Württemberg, wie ein kompetenzorientiertes Prüfungsformat in der Schulpraxis realisiert wird.

FRAGESTELLUNG

Ziel der vorgestellten Abschlussprüfung ist es, die Kompetenzentwicklung und die Qualität der Kompetenzerreichung der Schüler/-innen am Ende der Realschulzeit zu beurteilen und zu zensieren. Wie bereits aufgezeigt, lassen die Vorgaben zur Organisation und Umsetzung der neuen Prüfungsform an vielen Stellen - im Rahmen der in Baden-Württemberg praktizierten Kontextsteuerung - Interpretations- und Gestaltungsspielräume für Schulen und Lehrkräfte. Als maßgebliche Neuerung in der Prüfungspraxis können die prozessbegleitende Beratung und Betreuung der Schüler/-innen und die Bewertung fächerübergreifender Kompetenzen innerhalb der Prüfungssituation ausgemacht werden. Folgende Teilfragen erweisen sich für die hier vorliegende Studie als bedeutsam:

- (1) Wie gestaltet sich die Umsetzung und Organisation des Prüfungsformats (beteiligte Fächer bei der Themenwahl, zeitlicher Aufwand, erlebte Belastung)?
- (2) Welche Kriterien sind für die Notengebung entscheidend?
- (3) Werden nach Einschätzung der Lehrkräfte die Ziele einer Förderung und Überprüfung der vier Kompetenzbereiche erreicht? Wie sind die Lehrpersonen zur Prüfung eingestellt?

Für die Frage der Umsetzung und Organisation des Prüfungsformats ist von Interesse, wie die Vorgaben zur Organisation der Prüfung in den Schulen umgesetzt und wie die festgelegten Rahmenbedingungen der Prüfung von den Lehrkräften beurteilt werden. Mit Blick auf die Betreuungs- und Beratungspraxis wird angenommen, dass die Einführung des neuen Prüfungsformats mit zusätzlichem organisatorischem Aufwand verbunden ist. Das wahrgenommene Belastungserleben von Lehrkräften ist bislang im Zusammenhang mit neuen Prüfungsverfahren nur für die Implementierung des Zentralabiturs in einer Studie von Maag Merki (2012) und Kolleginnen untersucht worden. Hier zeigte sich, dass sich die Lehrkräfte in einer Zeitspanne von fünf Jahren zunehmend entlastet fühlten.

Für die Bewertung der überfachlichen Kompetenzbereiche wird die zentrale Hypothese formuliert, dass durch den selbstorganisierten und projektartig angelegten Charakter der FÜK, nur wenig Einblicke in den Arbeits- und Gruppenprozesse der Lernenden durch die betreuenden Lehrkräfte möglich sind. Bewertet wird am Ende der Outcome in Form der Präsentation und des Prüfungsgesprächs. Fraglich bleibt, inwieweit vorausgegangene soziale und personale Lernprozesse bei der Bewertung berücksichtigt werden können.

Neben der Frage, wie hoch die Akzeptanz des neuen Prüfungsformats bei den beteiligten Lehrpersonen ist, soll auch beantwortet werden, ob und inwieweit sich das Prüfungsformat zur Überprüfung überfachlicher Kompetenzen aus Sicht der Lehrkräfte eignet. Auf Grund der offenen Vorgaben zur Beurteilung der überfachlichen Kompetenzbereiche sowie der Ergebnisse ähnlicher Studien, die Schwierigkeiten in der Beurteilung der Kompetenzen benennen (vgl. Schleske 2008; Traub 2012), kann angenommen werden, dass auch von den hier befragten Lehrkräften Probleme bei der Feststellung und Beurteilung überfachlicher Kompetenzen benannt werden.

ANLAGE UND DURCHFÜHRUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTS

Stichprobe und Erhebung

An der Studie nahmen 350 Lehrkräften (35% männlich; 65% weiblich; Durchschnittsalter: 47 Jahre) aus 27 Realschulen in Baden-Württemberg teil. Die Rücklaufquote beträgt etwa 55% der zum Zeitpunkt der Erhebung an der Prüfung beteiligten Lehrpersonen. Bei der Auswahl der Schulen wurde auf eine Stratifizierung entlang der Regionen (Oberschulamtsbezirke Stuttgart, Tübingen, Karlsruhe) und der Schulgrößen (1-zügige bis 8-zügige) in ländlichen und städtischen Regionen geachtet. Für die Erhebung wurden zu Beginn des Prüfungszeitraums Fragebögen in den Lehrerkollegien ausgeteilt und vor Ende des Schuljahres wieder eingesammelt wurden. Damit ergibt sich ein Erhebungszeitraum von etwa sechs Wochen.

Testinstrumente und Methoden

Testinstrumente: Die Befragung der Lehrkräfte erfolgte in schriftlicher Form durch einen standardisierten Fragebogen. Da zur Erhebung der Einstellung der Lehrpersonen zur Prüfungskonzeption sowie zu deren organisatorischen Umsetzung auf keine vorhandenen Messinstrumente zurückgegriffen werden konnte, mussten dieses zunächst entwickelt werden. Hierfür wurde im ersten Schritt eine qualitative Situationsanalyse vorangestellt. Aufbauend auf einer Pilotstudie von Wacker (2010) und den aus der Handreichung zur Realschulabschlussprüfung abgeleiteten theoretischen Intentionen der FÜK, wurde ein Leitfadeninterview für Lehrer/-innen entwickelt und durchgeführt (N=7). Es folgte eine qualitativ-inhaltsanalytischen Analyse der Antworten in Anlehnung an Mayring (2003) mittels derer Kategorien gebildet wurden, die

entscheidende Faktoren zur Beurteilung und Durchführung der Prüfung darstellen. Die Funktionsfähigkeit des Untersuchungsinstruments wurde mit Hilfe einer Pilotuntersuchung an drei Realschulen (N=39) getestet. Es erfolgte eine semantische und statistische Prüfung der Fragebögen (Faktorenanalysen mit Promax-Verfahren, Itemanalysen, Reliabilitätsüberprüfung der Skalen mit Cronbachs Alpha). Anhand dieser Ergebnisse wurde das Erhebungsinstrument modifiziert.

Für die Haupterhebung waren folgende drei Aspekte relevant: (1) biografische Angaben der antwortenden Lehrkräfte, (2) Angaben zur organisatorischen Umsetzung des Prüfungsformats an der eigenen Schule sowie (3) subjektive Erfahrungen und Einschätzungen mit der Prüfungskonzeption. Die biografischen Angaben sowie Fragen zur Umsetzung der Prüfung wurden anhand von Einzelitems erfasst. Zur Beantwortung der Fragen zur Prüfung standen Aussagen mit vierstufigen Likertskalen (1= „stimme nicht zu“ bis 4= „stimme voll zu“) zur Verfügung. Für die Erfassung der subjektiven Einschätzungen zu diesem Prüfungsformat wie zur persönlichen Einstellung oder zur erlebten Belastung wurden Skalen gebildet. Die Modellgüte der Skalen wurde über eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit dem Programm SPSS 22 (IBM SPSS Statistics 2013) geprüft. Die Werte des Cronbachs Alpha der resultierenden Skalen liegen mit Werten zwischen .76 bis .94 in einem guten bis sehr guten Bereich (s. Tabelle 8).

Tabelle 8: Konstrukte und dazugehörige Kennwerte

Konstrukte	M	SD	Cronbachs α	Anzahl Items	Beispielitem
Einstellung zur Prüfung	2.35	.70	.92	8	Die FÜK ist eine zeitgemäße Form der Leistungsmessung.
Intentionen der Prüfung	2.53	.69	.84	3	Mit der FÜK wird das selbstständige Lernen der Schüler gefördert
Zeitraumen	2.84	.74	.76	3	Der Zeitraum von der Themenwahl bis zur Prüfung ist zu lange. (-)
Bedeutung Teamarbeit	3.15	.64	.90	5	Um eine gute Note zu bekommen, ist es unbedingt notwendig, im Team zusammen zu arbeiten.
Fachliche Qualität	2.04	.72	.82	4	Im Vergleich zu den bisherigen mündlichen Prüfungen müssen Schüler in der FÜK ein weniger breites Fachwissen vorweisen. (-)
Erlebte Belastung	2.27	.70	.83	4	Ich betreue mehr Gruppen, als ich eigentlich zeitlich bewältigen kann.
Einblick in die Gruppenarbeit	2.52	.74	.90	4	Inwieweit haben Sie Einblick in die Gruppenarbeit und wissen, ob sich alle Gruppenmitglieder an der Arbeit für die FÜK beteiligen.
Kriterien zur Beurteilung	3.02	.84	.94	3	Mir liegen klare Kriterien zur Beurteilung der methodischen Kompetenzen vor.

Methoden: Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden deskriptive Statistiken mit SPSS berechnet. Für die Prüfung, wie sehr sich die Schulen in der Bewertung der fächerübergreifenden Kompetenzen unterscheiden, sind Intraklassenkorrelationen (ICC) auf Schulebene mit dem Programm Mplus (Muthén & Muthén, 1998–2007) berechnet worden.

ERGEBNISSE

Die folgenden Ergebnisse beschreiben, wie die neue kompetenzorientierte Prüfung in den Schulen umgesetzt und von den Lehrkräften bewertet wurde. Die Aussagen, die auf Likertskalen basieren, haben ein Skalenmittel von 2.5, d.h. Werte kleiner 2.5 bedeuten, dass den Aussagen überwiegend (eher) nicht zugestimmt wurde, Werte größer 2.5 bedeuten, dass ihnen überwiegend (eher) zugestimmt wurde.

Organisation und Umsetzung

Prüfungsthemen: Die drei Fächer bzw. Fächerverbünde NWA (=Naturwissenschaftliches Arbeiten), EWG (= Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde) und Geschichte waren zusammen an 63% der Prüfungsthemen beteiligt. Auffallend wenig gewählt wurden die Fremdsprachen Englisch und Französisch (weniger als 1%). Der Befund verdeutlicht, dass eine ausgewogene Verteilung der Prüfungsthemen auf alle wählbaren Fächer nicht realisiert wird und eine eindeutige Fokussierung auf die Fächerverbünde NWA und EWG vorliegt, die bereits an sich fächerübergreifend angelegt sind. Die fachlich-inhaltliche Qualität der Prüfungsthemen wurde im Vergleich zu den bisherigen mündlichen Prüfungen schlechter von den Lehrkräften bewertet ($M = 2.04$; $SD = 0.72$).

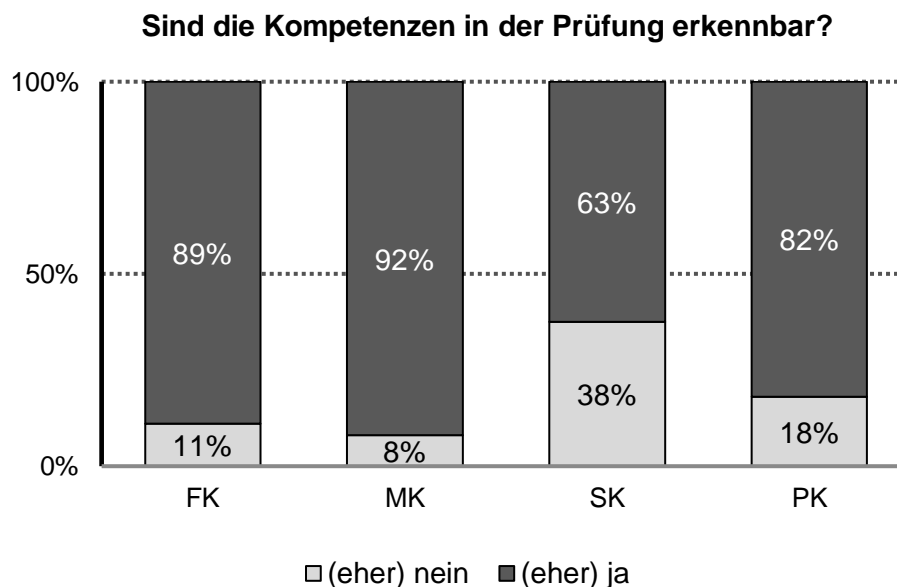
Zeitraumen und Betreuung der Prüfung: Der Zeitraum der Prüfung (ein Schuljahr) wurde tendenziell eher negativ gesehen ($M = 2.17$; $SD = 0.74$). Die befragten Lehrkräfte gaben an, der Zeitrahmen für die Prüfungsvorbereitung sei zu lange und werde von den Schüler/-innen nicht zur Arbeit an ihren Prüfungsthemen genutzt.

Der Mittelwert für die Anzahl betreuter Prüfungsgruppen pro Schuljahr lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei etwa 2 Prüfungsgruppen ($SD = 1.25$). Die betreuenden Lehrpersonen beraten in der Regel ihre Prüfungsgruppen an drei Beratungsterminen, was den Vorgaben des Ministeriums entspricht. Die durchschnittliche Dauer eines Beratungstermins umfasst 28.9 Minuten (Median=30 Minuten). Der organisatorische Aufwand für die Prüfung wurde von den Lehrkräften als mittel bis tendenziell eher hoch ($M = 2.67$; $SD = 0.93$) angegeben. Die Skala zur erlebten Belastung der Lehrkräfte aufgrund der Beratung und Betreuung der Prüfungsgruppen hingegen befindet sich eher im mittleren bis weniger starken Bereich ($M = 2.14$; $SD = 0.71$).

Kriterien zur Kompetenzmessung

Einblick in den Lernprozess und Feststellung der Kompetenzen: Vorangegangene Lernprozesse werden zwar nicht bei der Notengebung berücksichtigt, dennoch liefern sie ein wichtiges Indiz dafür, ob die Schüler/-innen tatsächlich in der Gruppe kooperiert und ihren Arbeitsprozess selbstständig geplant und umgesetzt haben. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte in diesen Arbeitsprozess nur bedingt Einblicke gewinnen ($M=2.5$; $SD=0.74$). Für die Bewertung überfachlicher Kompetenzen ist zudem zentral, dass die Kompetenzen innerhalb der Prüfungssituation überhaupt festgestellt werden können, d.h. soziales Verhalten in der Prüfungssituation gezeigt wird. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass sich hierbei vor allem für die Feststellung sozialer Kompetenzen Schwierigkeiten ergeben (s. Abb. 19).

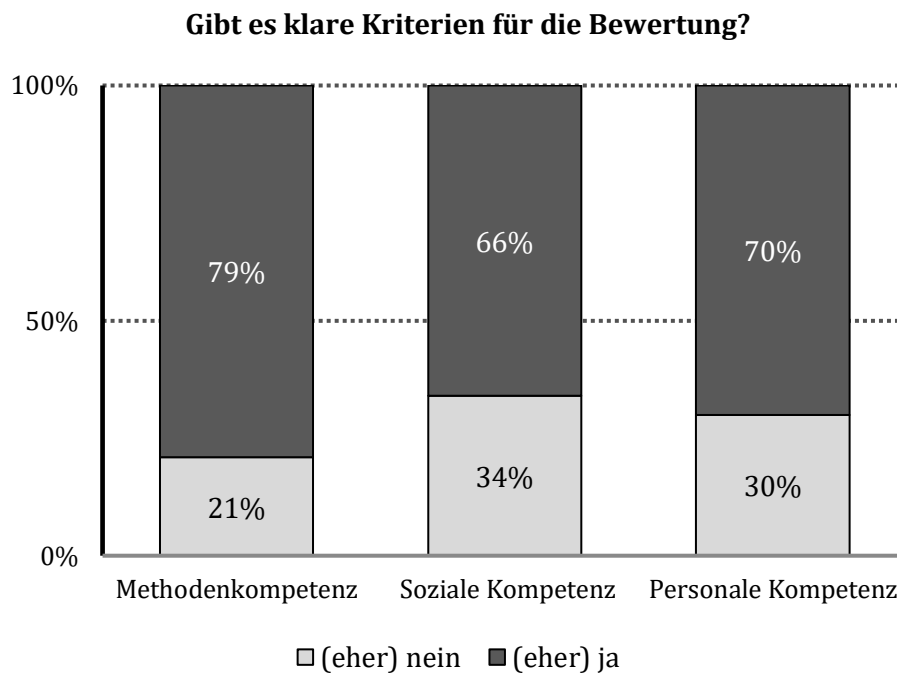
Abb. 19: Erkennen der Kompetenzen in der Prüfung



FK= Fachkompetenz; MK= Methodenkompetenz; SK= Soziale Kompetenz; PK= Personale Kompetenz

Kriterien zur Kompetenzmessung: Analog lässt sich feststellen, dass für soziale und personale Kompetenzen weniger klare Kriterien zur Beurteilung vorliegen (s. Abb. 20). Da das Kompetenzraster des Ministeriums zur Beurteilung der Prüfung sehr offen gehalten ist, sind hier die Einzelschulen, das Kollegium und die Fachlehrer gefragt, die angeführten Kompetenzen hinsichtlich der Bildungsstandards zu konkretisieren. Sechs Jahre nach Einführung der Prüfung nutzen gut drei Viertel (77%) der Lehrkräfte Kompetenzkataloge, die in den Kollegien der einzelnen Schulen erarbeitet wurden.

Abb. 20: Klarheit der Bewertungskriterien fächerübergreifender Kompetenzen



Relevanz der vier Kompetenzbereiche für die Prüfungsnote: Zentrales Element der Evaluation ist die Frage, welche Bedeutung den fächerübergreifenden Kompetenzen bei der Notengebung in der Prüfung zukommt. Hierzu wurde die subjektive Einschätzung der Lehrkräfte für die Relevanz der vier Kompetenzbereiche bei Notengebung erhoben. Die vorgenommenen deskriptiven Analysen zeigen, dass in Bezug auf die Gewichtung und Bewertung der Kompetenzen große Differenzen bestehen (s. Tabelle 9). Bemerkenswert ist auch der Range für die Gewichtung der einzelnen Kompetenzen, der für den Anteil der Fachkompetenz an der Prüfungsnote besonders hoch ist.

Tabelle 9: Gewichtung der vier Kompetenzbereiche bei der Notenvergabe in %

	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz
Mittelwert	42%	25%	15%	16%
Median	40%	25%	15%	20%
Minimum	10%	5%	0%	0%
Maximum	80%	80%	60%	40%

Anhand der Berechnungen des Intraklassen-Korrelationskoeffizient (ICC) zeigen sich zudem Unterschiede für die Bewertung der vier Kompetenzbereiche zwischen den einzelnen Schulen (Fachkompetenz: ICC = 0.179; Methodenkompetenz: ICC = 0.037; Soziale Kompetenz: ICC = 0.177;

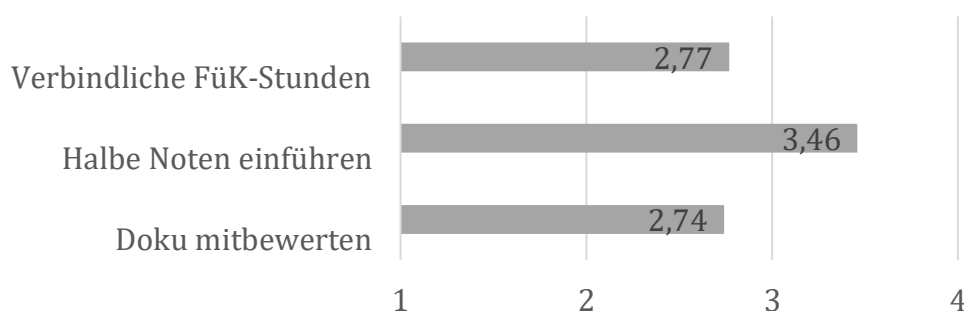
Personale Kompetenz: ICC = 0.135). Interessant erscheint, dass sich die Schulen in Bezug auf die Gewichtung der Fachkompetenz sowie der sozialen und personalen Kompetenzen deutlicher unterscheiden, wohingegen dies für die Bewertung der Methodenkompetenz nicht der Fall ist.

Akzeptanz und Einstellung der Lehrkräfte zum Prüfungsformat

Einstellungen zur Prüfung: Generell positiv wird die Frage beantwortet, ob die FÜK ein geeignetes Prüfungsformat darstellt, mit dem methodische, soziale und personale Kompetenzen gefördert und beurteilt werden können ($M = 2.54$; $SD = 0.69$). Des Weiteren wird die Teamarbeit der Schüler-/innen als eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Prüfung angesehen ($M = 3.16$; $SD = 0.64$). Die Akzeptanz der Lehrpersonen gegenüber der Prüfung im Allgemeinen ist hingegen tendenziell negativ ($M = 2.35$; $SD = 0.70$). Betrachtet man die kumulierten Prozente ergibt sich für fast 60% der befragten Lehrkräfte eine eher negative Einstellung zur Prüfung.

Veränderungswünsche: Die Lehrkräfte wurden um ihre Einschätzung zu drei möglichen Veränderungen in Bezug auf das Prüfungsformat gebeten: (1) eine stärkere Verankerung der Prüfungsvorbereitung innerhalb der Schulzeit, (2) auch halbe Noten zur Bewertung der Prüfungsleistung zu nutzen sowie (3) die Bewertung der Projektdokumentationen der Schüler/-innen in die FÜK-Note miteinfließen zu lassen. Abb. 21 zeigt die Zustimmung der Lehrkräfte zu den verschiedenen Veränderungsoptionen. Die berichteten Mittelwerte beziehen sich auf Einzelitems.

Abb. 21: Veränderungen in Bezug auf die Prüfungskonzeption



ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, mit einer quantitativen Lehrerbefragung die Organisation und Umsetzung sowie Aspekte der Leistungsbeurteilung in kompetenzorientierten Prüfungen zu erfassen. Mittels standardisierter Fragebögen sind hierfür 350 Realschullehrkräfte aus 27 Realschulen in Baden-Württemberg zur Durchführung der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung schriftlich befragt worden. Die Ergebnisse der Evaluationsstudie geben erste Einblicke in die Art und Weise, wie die Konzeption der kompetenzorientierten Prüfung in der Schulpraxis umgesetzt wird und inwieweit das Prüfungsformat den gesetzten Zielen in der Praxis aus Sicht der beteiligten Realschullehrer/-innen gerecht wird.

Als ein wesentlicher Befund zeigte sich, dass das Prüfungsformat der FÜK im Allgemeinen eher kritisch von den Lehrkräften beurteilt wird. Die durch das Kultusministerium Baden-Württemberg festgesetzten Vorgaben zur Prüfung, wie der Zeitrahmen oder der Betreuungs- und Organisationsaufwand, wurden von den Lehrkräften tendenziell negativ bewertet, ebenso das fachliche Anspruchsniveau der Prüfungsthemen. Bei der Umsetzung zeigt sich nach Einschätzung der befragten Lehrpersonen eine Diskrepanz zwischen den theoretisch beabsichtigten Zielen und der schulischen Praxis. So wird beispielsweise nach Einschätzung der Lehrkräfte der Zeitraum für die Prüfung nicht von den Schüler/-innen zur Arbeit an ihren FÜK-Themen genutzt und die fachliche Qualität der Prüfungsthemen bleibt nach Aussagen der Lehrer/-innen hinter dem fachlichen Niveau der bislang durchgeführten mündlichen Prüfungen zurück. Deutlich manifestiert sich die praktizierte Kontextsteuerung in Bezug auf die Gestaltung der neuen Abschlussprüfung, indem die Konkretisierung der staatlich gesetzten Ziele und die Gestaltung der Rahmenbedingungen den Schulen überlassen und von diesen aufgegriffen werden.

Ein sehr positives Echo findet das Potenzial der Prüfung, die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schüler/-innen zu fördern und zu bewerten. Soziale Kompetenzen sind nach Ansicht der befragten Lehrkräfte für eine erfolgreiche Prüfung relevant. Deren Operationalisierung in der Prüfungssituation selbst erweist sich jedoch als eher problematisch. Mit diesem Befund schließt die vorliegende Studie erwartungsgemäß an Ergebnisse anderer Studien zur Beurteilung und Benotung fächerübergreifender Kompetenzen in ähnlichen Prüfungsformaten an (vgl. Koch/von Machui 2006; Schleske 2005; Traub 2004). Die Bewertung personaler und sozialer Kompetenzen fällt deutlich schwerer, wohingegen die Methodenkompetenz als fächerübergreifende Kompetenz leichter zu beurteilen ist. Das größte Gewicht bei der Bewertung der Prüfungsleistung wird der Fachkompetenz verliehen. Dass sich die Schulen signifikant in der Beurteilung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen unterscheiden, konnte in der vorliegenden Studie für die Gewichtung der vier Kompetenzbereiche für die Prüfungsnote aus Sicht der Lehrer/-innen gezeigt werden. Gut zwei Drittel der befragten

Lehrkräfte nutzen eigene Kriterienkataloge zur Beurteilung der Schülerleistungen, die in den Kollegien der einzelnen Schulen erarbeitet wurden. Damit dürfte eine allgemeine Vergleichbarkeit der FÜK-Noten kaum gegeben sein. In diesem Falle zeigt sich, dass die beiden bildungspolitischen Trends zu mehr Autonomie der einzelnen Schulen und zu einer stärkeren Standardisierung und allgemeinen Vergleichbarkeit von Schülerleistungen im Zusammenhang mit der Sicherung von Bildungsqualität nicht miteinander vereinbar sind, wenn keine konkrete Bewertungskriterien für ein Prüfungsformat vorliegen.

Die berichteten Befunde beziehen sich ausschließlich auf die Schulform der Realschule in Baden-Württemberg und ihre Lehrkräfte. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse ebenso auf andere, ähnliche Prüfungskonzeptionen übertragen werden können, denn die Bildungspläne und die jeweiligen Prüfungsformen variieren zwischen den Bundesländern und Schulformen. Zudem basiert der baden-württembergische Bildungsplan, wie unter [Abschnitt: *Leistungsbeurteilung und fächerübergreifende Kompetenzen*] ausgeführt, auf einem Kompetenzbegriff, der in Anlehnung an die berufliche Handlungskompetenz zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterscheidet. Als weitere Einschränkung bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Einschätzungen nicht von externen „neutralen“ Rater/-innen durchgeführt wurden, sondern auf den subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen der befragten Lehrpersonen basieren.

Aus den Ergebnissen der vorgestellten Studie ergeben sich wichtige Hinweise für die Praxis und Gestaltung der Prüfungskonzeption, die einerseits auf Möglichkeiten zur Verbesserung der Prüfung hinweisen, wie beispielsweise eine stärkere Prozessbegleitung während der Prüfungsvorbereitung durch die Lehrenden, die sicherlich den Beurteilungsprozess der Kompetenzen für die Lehrkräfte erleichtern würde. Andererseits ergeben sich aus den Befunden der Studie auch Hinweise darauf, die Zertifizierung überfachlicher Kompetenzen insgesamt in Frage zu stellen. Die Prüfungssituation stellt einen Kontext dar, in dem sich die Kompetenzen nur schwer zuverlässig feststellen lassen. Lehrkräfte haben nur bedingt Einblick in die Prozesse und damit in die Performanz dieser zu zertifizierenden Kompetenzen. Hierin könnte ein wesentlicher Grund dafür gesehen werden, dass der Anteil der Fachkompetenz an der Prüfungsnote in der Studie als besonders hoch beschrieben wurde. Die aufgezeigten Schwierigkeiten und das Problem der Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen wird in der Literatur vielfach diskutiert (vgl. Maag Merki 2004; Koch/von Machui 2006). Fraglich ist, ob sich überfachliche Kompetenzmodelle als valide Messverfahren für die Prüfungspraxis etablieren lassen. Den überfachlichen Kompetenzen ist ein bedeutsamer Stellenwert im Zuge der Vorbereitung auf die Prüfung zuzusprechen. Wie die Ergebnisse zeigen, kann dem Anspruch einer zuverlässigen Zertifizierung überfachlicher Kompetenzen in der Prüfungssituation selbst hingegen nicht hinreichend Genüge getan werden.

Literatur

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.). (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Birkel, P. (2009): Rechtschreibleistung im Diktat – eine objektiv beurteilbare Leistung? In: Didaktik Deutsch 15, H. 27 (2009), 5-32.

Bohl, T. (2003): Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer - Darstellung und Diskussion wesent-licher Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 4 (2003), 550-566.

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verste-hen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (Hrsg.) (2012): Entwicklung von Schlüssel-kompetenzen an den Schulen in Europa: Herausforderungen und Chancen für die Politik. Eurydice-Bericht. Luxemburg.

Grob, U./Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern.

Grob, U./Maag Merki, K./Büeler, X. (2003): Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 25, H. 2 (2003), 309-330.

Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim/Basel.

Kauffeld, S./Frieling, E. & Grote, S. (2002): Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen. Zeitschrift für Psychologie, 210, 197-208.

Kaufhold, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS.

Klafki, W. (1996): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), Neue Studien in Bildungstheorie und Didaktik (S. 43-81). Weinheim: Beltz.

Klein, E. D./Krüger, M./Kühn, S. M./van Ackeren, I. (2014): Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen im Mehrebenensystem Schule. Eine Zwischenbilanz internationaler und

nationaler Befunde und Forschungsdesiderata. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 1 (2014), 7-33.

Klieme, E./Artelt, C./Stanat, P. (2001): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren.. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 203-218.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E., & Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 8). Wiesbaden, 11-29.

Koch C./von Machui, T. (2006): Evaluation der Präsentationsprüfungen im Abitur 2005. URL: http://gymnasium.bildung.hessen.de/gym_sek_ii/abitur/praes/eval_pp/evaluation_pp.pdf; Zugriffsdatum: 06.10.2014.

Maag Merki, K. (2004): Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen All-tag. Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2), 202-222.

Maag Merki, K. (Hrsg.) (2012): Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einfüh-rung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. Wiesbaden.

Maier, U. (2006): Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen. Forum Qualitative Sozialforschung, 7(1). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/77>; Zugriffsdatum: 29.11.2015.

Mayring, P. (112003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Metzger, C. (2011): Kompetenzorientiert prüfen - Herausforderung für Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden, 383-394.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2006): Handreichung zur neuen Realschulabschlussprüfung. Stuttgart.

Moegling, Klaus (2010): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen.

Muthén, L. K./Muthén, B. O. (1998–2010): Mplus – Statistical analysis with latent variables. Los Angeles: Muthén & Muthén.

- Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochen-zeitung Das Parlament, Bd. 37, Bonn, 13-20.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd.1: Bildsamkeit und Bestimmung, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.
- Schleske, M. (2005): Die Projektprüfung und ihre Umsetzung. Eine empirische Studie an den Hauptschulen Baden-Württembergs. Hohengehren.
- Stübiger, F.; Ludwig, P. H. & Bosse, D. (2008): Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 3, S. 376-395.
- Traub, S. (2004): Projektprüfung in der Hauptschule. Eine Chance für offenes Arbeiten? In: Zeitschrift Pädagogik 56, H. 12 (2004), 14-19.
- Traub, S. (2012): Projektarbeit erfolgreich gestalten. UTB Studienbuch. Bad Heilbrunn.
- Wacker, A. (2010): Selbstreguliertes Lernen am Beispiel der ‚FüK‘! Einblicke in Prozessmerkmale der neuen ‚Fächerübergreifenden Kompetenzprüfungen‘ an den Realschulen in Baden-Württemberg. In: Pädagogische Rundschau 64, H. 3 (2010), 283-300.
- Walzik, S. (2012): Kompetenzen prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Kompetent lehren (Band IV), Berlin.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.
- Wengert, H. G./Trenz, G. (2014): Didaktische Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der neugestalteten mündlichen Abiturprüfung in Baden Württemberg. URL: http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/zentralepruefungen/abitur/handreichungenmuendlichepruefung/di-daktische_hinweise.pdf; Zugriffsdatum: 07.10.2014.
- Ziegenspeck, J. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn.

6 TEILSTUDIE II

**Neue Formen der Leistungsmessung –
Eine Untersuchung zur Einstellung von Lehrkräften in Baden-
Württemberg zu kompetenzorientierten Prüfungsverfahren in der
Sekundarstufe**

**New ways of performance measurement –
A study about teachers' attitude towards competency-based assessment in
secondary schools in Baden-Württemberg, Germany**

Über folgenden Link kann der Artikel kostenlos im PDF-Format heruntergeladen werden:

<https://www.vep-landau.de/produkt/empirische-paedagogik-2017-31-1-kap-5-digital/>

Veröffentlicht in:

Döring, M., Wacker, A., Strobel-Eisele, G., Kramer, J. & Heizmann, E. (2017). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Eine Untersuchung zur Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg zu kompetenzorientierten Prüfungsverfahren in der Sekundarstufe. *Empirische Pädagogik*, 31. Jg., Heft 1, S. 87-105.

7 TEILSTUDIE III

Soziale Kompetenzen als Bestandteil von Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe – Empirische Befunde und didaktische Vorschläge

Über folgenden Link kann der Artikel kostenpflichtig heruntergeladen werden:

<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000196>

Veröffentlicht in:

Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E. & Kramer, J. (2017). Soziale Kompetenzen als Bestandteil von Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe – Empirische Befunde. Lernen und Lernstörungen, 7(1), 7-20. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000196>

8 ZUSAMMENFASSUNG, DISSKUSION UND AUSBLICK

8.1 Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde

Das vorgestellte Forschungsprojekt hatte die Evaluation der FÜK an Realschulen in Baden-Württemberg mit einer besonderen Fokussierung auf die Bedeutung der sozialen Kompetenzen zum Ziel. Mit der neuen Konzeption der Realschulabschlussprüfung in Baden-Württemberg gehen viele wesentlichen Veränderungen in der schulorganisatorischen Struktur der Abschlussprüfung, der inhaltlichen Konzeption sowie der Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler (eigenständig und im Team) und der Lehrkräfte (insbesondere im Hinblick auf die Bewertung fächerübergreifender Kompetenzen) einher.

Die **erste Teilstudie** stellte die Evaluation des Prüfungsformats unter Bezugnahme auf die Vorgaben des Ministeriums für Jugend, Kultus und Sport in Baden-Württemberg (2006) aus Lehrersicht dar. Hierzu wurden die Umsetzungspraxis des Prüfungsformats sowie die Einschätzung der Lehrkräfte zu den Rahmenvorgaben und Zielen der Prüfung erhoben. In einem besonderen Fokus stand zudem die Bewertung der fächerübergreifenden Kompetenzen für die FÜK-Note.

Ergebnisse zu wichtigen Rahmenbedingungen und zur Organisation der Prüfung:

Es zeigte sich, dass an der *Themenstellung* zur FÜK zu fast zwei Dritteln die Fächer bzw. Fächerverbünde NWA (= Naturwissenschaftliches Arbeiten), EWG (= Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde) sowie Geschichte beteiligt sind. Die Fremdsprachen Englisch und Französisch sind hingegen fast nie an Themenstellungen beteiligt. Dieser Befund verdeutlicht, dass keine ausgeglichene Verteilung der Prüfungsthemen auf alle wählbaren Fächer realisiert wird, sondern eine eindeutige Fokussierung auf die Fächerverbünde NWA und EWG vorliegt, welche an sich bereits fächerübergreifend angelegt sind. In keinem guten Licht zeigte sich zudem die *fachlich-inhaltliche Qualität der Prüfungsthemen* im Vergleich zu den bisherigen mündlichen Prüfungen. Diese hat nach Angaben der befragten Lehrpersonen mit dem neuen Prüfungsformat abgenommen. Der *Zeitraum* der Prüfung über das gesamte 10. Abschlussjahr hinweg, wird zudem tendenziell eher negativ eingeschätzt. Er wird für die Prüfungsvorbereitung als zu lange empfunden und nicht von den Schülerinnen und Schülern zur Arbeit an ihren Prüfungsthemen genutzt.

Der *organisatorische Aufwand für die Prüfung* zeigte sich als mittel bis tendenziell eher hoch. Wohingegen die subjektiv erlebte Belastung aufgrund der Beratung und Betreuung der Prüfungsgruppen eher im mittleren bis weniger starken Bereich liegt. Für das *Unterstützungsverhalten* der Lehrkräfte bei verschiedenen Aufgaben der Lernenden im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Prüfung, zeigte sich, dass die

Unterstützungsintensität bei inhaltlichen Aspekten der Themenstellung am größten ist. Bei gruppeninternen Konflikten hingegen wird wenig interveniert. Die hohe Intensität der Unterstützung bei inhaltlichen sowie bei organisatorischen Aspekten zur FÜK, könnte darauf verweisen, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem hohen Grad an Eigenverantwortlichkeit bei diesem Prüfungsformat überfordert sind und daher die Expertise der Lehrkräfte vermehrt einholen.

Bedeutung und Beurteilung fächerübergreifender Kompetenzen:

Ein positives Fazit für die Prüfung kann im Hinblick darauf gezogen werden, dass die Lehrkräfte die *Kooperation der Schülerinnen und Schüler* in der Gruppe als gewinnbringendes Element der Prüfung befürworten. Die Lehrkräfte bewerteten die Ziele der Prüfung sowie die Themenorientierten Projekte als Vorbereitung auf die selbstständige Arbeitsweise in der FÜK als positiv. Insgesamt zeigte sich allerdings eine eher kritische Haltung gegenüber der Prüfung. Weiterhin zeigen die Ergebnisse erwartungskonform, dass die Lehrkräfte nur bedingt Einblicke in den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler gewinnen können, da dieser, wie ausgeführt, der Beobachtung entzogen ist. Daran anknüpfend war festzustellen, dass vielen Lehrkräften (26.4%) klare *Beurteilungskriterien zur Bewertung der fächerübergreifenden Kompetenzen* fehlen. Mit diesem Befund schließt die Studie an Ergebnisse anderer Untersuchungen zur Beurteilung und Benotung fächerübergreifender Kompetenzen in ähnlich konzipierten Prüfungsformaten an (Koch & von Machui, 2006; Schleske, 2005; Traub, 2004). Die Kriterien zur Kompetenzmessung wurden von den Lehrkräften insbesondere für die sozialen und personalen Kompetenzen als unklar eingestuft. Da das Kompetenzraster des Kultusministeriums zur Beurteilung der Prüfung sehr offen gehalten ist (vgl. Kap. 2.3.2), sind hier die Einzelschulen, das Kollegium und die Lehrkräfte gefragt, die angeführten Kompetenzen hinsichtlich der Bildungsstandards zu konkretisieren. Sechs Jahre nach Einführung der Prüfung nutzten gut drei Viertel der Lehrenden Kompetenzkataloge, die in den Kollegien der einzelnen Schulen formuliert wurden.

Dass sich die Schulen signifikant in der Beurteilung fachlicher und fächerübergreifende Kompetenzen unterscheiden, manifestiert sich in der Gewichtung der vier Kompetenzbereiche, der Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialen Kompetenz und Personalen Kompetenz, für die Prüfungsnote. Deutlich zeigt sich eine große Varianz zwischen den Schulen für die unterschiedliche Gewichtung der Fachkompetenz (von 10% bis 80%) und der sozialen Kompetenz (von 0% bis 60%). Für die Vergleichbarkeit der Noten und die Beantwortung der Frage, was letztlich mit der Note gemessen wird, ergeben sich hieraus resultierende Schwierigkeiten. Damit kann nicht von einer allgemeinen Vergleichbarkeit der FÜK-Noten ausgegangen werden. Die beiden bildungspolitischen Trends, einerseits zu mehr Autonomie der einzelnen Schulen und andererseits zu einer stärkeren Standardisierung und allgemeinen

Vergleichbarkeit von Schülerleistungen im Zusammenhang mit der Sicherung von Bildungsqualität, zeigen sich anhand dieses Beispiels als schwer miteinander vereinbar. Denn aufgrund der wenig konkreten Bewertungskriterien für das Prüfungsformat von bildungspolitischer Seite her, sind die einzelnen Schulen herausgefordert, ihre eigenen Bewertungsrichtlinien zu entwickeln. Bezeichnend ist, dass den sozialen und personalen Kompetenzen – analog zu ihrer schwierigen Messbarkeit – die geringste Gewichtung bei der Notengebung zugestanden wird. Den größten Anteil bei der Bewertung der Prüfungsleistung wird der Fachkompetenz eingeräumt. Dass hauptsächlich die fachliche Leistung sowie die methodische Vorgehensweise und die Darstellung der Prüfungsleistung beurteilt wird, kann allerdings insofern als positiv gewertet werden, als dass hierzu klarere Bewertungskriterien nach Angaben der Lehrkräfte vorliegen. So lässt sich die Methodenkompetenz anhand der Prüfungssituation am besten erfassen; sie ist für über 90% der befragten Lehrpersonen am deutlichsten in der Prüfung zu erkennen und damit beurteilbar. Spiegelt die FÜK-Note hauptsächlich die fachlichen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wider, trägt dies zu einer höheren Validität der Prüfungsnote bei. Eindeutige Kriterien für die Leistungsbewertung festzulegen und die Aussagekraft und Validität dieser Prüfungsform zu verbessern, muss künftig das Ziel für die Weiterführung dieser und ähnlicher Prüfungsformate sein.

Als zweiter Forschungsschwerpunkt (**Teilstudie II**) standen die *Einstellung und das Belastungserleben* der Lehrpersonen im Zusammenhang mit der neu implementierten Prüfung im Fokus. Bereits vorliegende Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass die Einstellungen von Lehrkräften durch die organisatorischen Rahmenbedingungen und Veränderungen innerhalb der Prüfungskonzeption beeinflusst werden könnten (Schleske, 2008; Traub, 2012) sowie persönlichen Ressourcen, wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (z.B. Edelstein, 2002) und Persönlichkeitsmerkmale (Mayr, 2011) Einfluss auf die Bewertung neuer Sachverhalte und das Handeln in der schulischen Praxis nehmen. Ziel der Studie war es zu prüfen, inwieweit die Beurteilung der organisatorischen Strukturen des Prüfungsformats sowie persönliche Merkmale Einfluss auf die Einstellung der Lehrpersonen zur Prüfung aufweisen sowie das subjektive Belastungserleben im Zusammenhang mit der Prüfung beeinflussen. Hierzu wurden multiple Regressionen berechnet und jeweils zwei verschiedene Modelle mit den einzelnen Kovariaten geschätzt. Zudem wurde das von Johnson (2000) entwickelte Verfahren der "Relative Weight Analysis" eingesetzt, das es ermöglicht, den anteiligen Beitrag jedes Prädiktors an R^2 zu berechnen (Johnsons Epsilon) und dabei seine direkte Wirkung (d.h. seine Korrelation mit dem Kriterium) sowie dessen Auswirkungen in Kombination mit den anderen Variablen der Regressionsgleichung zu berücksichtigen (Johnson, 2000).

Befunde zur Einstellung der Lehrkräfte zur Prüfung:

Insgesamt zeigte sich im vorliegenden Forschungsprojekt, dass die Bewertung der Rahmenbedingungen neuer Prüfungskonzeptionen die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zur Prüfung beeinflusst. Dabei resultiert eine eher negative Haltung der befragten Lehrkräfte zum Prüfungsformat hauptsächlich aus einer negativen Beurteilung des Zeitrahmens der Prüfung über ein Schuljahr hinweg sowie aus einer hohen Intensität der zu leistenden Hilfestellung durch die betreuenden Lehrkräfte. Eine Befürwortung der Themenorientierten Projekte als Prüfungsvorbereitung trug zu einer positiven Einstellung zur FÜK bei. Das kompetenzorientierte Prüfungsformat wird demzufolge vor allem dann von Lehrkräften als sinnvolle und wichtige Veränderung wahrgenommen, wenn auch ein systematischer Aufbau der Kompetenzen innerhalb schulischer Lernprozesse nach Einschätzung der Lehrpersonen vorhanden ist. Eine Kohärenz zwischen den aufzubauenden Kompetenzen, dem Lern-Prozess der Schülerinnen und Schüler und der Prüfungskonzeption bedingt demnach maßgeblich eine hohe Akzeptanz mit der Prüfung an sich. Positiv wirken sich zudem die Einschätzung zur fachlichen Qualität der FÜK-Themen sowie die Möglichkeit, die Arbeitsprozesse der Schülergruppen beobachten zu können, auf die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zur Prüfung aus. Das berechnete Regressionsmodell mit der Aufnahme von Angaben zu den strukturellen Bedingungen der Prüfung für die Vorhersage der Einstellung der Lehrpersonen zur FÜK kann 27.3% der Varianz erklären. Auf persönlicher Ebene lassen sich erwartungsgemäß Einflüsse mit der Verträglichkeit als eine der fünf Faktoren der Persönlichkeitsdimensionen nach Rammstedt und John (2005) und der Gewissenhaftigkeit sowie der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte auf die Einstellung zur Prüfung nachweisen, wobei die Effekte der Persönlichkeitsmerkmale jedoch nur einen sehr geringen Anteil der Gesamtvarianz erklären können. Ob Lehrkräfte die Einführung der neuen Prüfungskonzeption unterstützen, hängt folglich nur sehr bedingt von den Persönlichkeitsmerkmalen ab, vielmehr jedoch von der Bewertung der Rahmenbedingungen und ihrer Realisierung im schulischen Kontext.

Erwartungskonträr zeigten sich keine signifikanten Effekte für die Angaben über klare Beurteilungskriterien für die fächerübergreifenden Kompetenzbereiche auf die Einstellung zur Prüfung. Dieser Befund weist gewisse Parallelen zu den Ergebnissen aus einer Studie von Lütgert, Tillmann, Beutel, Jachmann und Vollstädt (2005) auf, die in einer Befragung von Lehrpersonen (n= 637) zur Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen aufzeigten, dass die von wissenschaftlicher Seite vorgetragene Kritik an den testtheoretischen Mängeln der Zensuren, nur bei einer Minderheit der Befragten zu einer grundlegenden Skepsis gegenüber der Benotung von Schulleistungen führt (Lütgert et al., 2005, S. 17). Trotz eines nicht nachweisbaren moderierenden Effekts zu Angaben über das Vorliegen klarer Beurteilungskriterien und der Einstellung der Lehrkräfte zum Prüfungsformat, ist festzuhalten, dass nach Angaben vieler

Lehrkräfte ein Mangel an klaren Beurteilungskriterien für die fächerübergreifenden Kompetenzen in der FÜK besteht.

Befunde zum Belastungserleben der Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Prüfung:

Eine zusätzliche Lehrerbelastung durch die Einführung der Prüfung und der damit verbundenen Beratungs- und Betreuungsfunktion der Lehrerinnen und Lehrer zeigte sich in der vorgestellten Studie nur in geringem Ausmaß. Da die Befragung fünf Jahre nach der Implementation des Prüfungsformats stattfand, könnte das Ergebnis so interpretiert werden, dass die Anfangsschwierigkeiten mit der neuen Prüfung bereits ausgeräumt wurden und hier eine Routine eingeleitet ist, die nicht mehr als zusätzliche Belastung erlebt wird. Ein ähnliches Ergebnis weist eine Studie von Maag Merki (2012b) und Kolleginnen auf: In einer Zeitspanne von 2007 bis 2011 stellte sich in ihrer Studie heraus, dass sich die befragten Gymnasiallehrkräfte durch das Zentralabitur sogar zunehmend entlastet fühlten.

Die organisatorischen Prädiktoren konnten in der vorliegenden Studie insgesamt nur einen geringen Beitrag zur Varianzaufklärung der erlebten Lehrerbelastung liefern. Auf individueller Ebene ließ sich kein Zusammenhang zwischen den erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen und dem Belastungserleben finden. Widererwartend wurde auch für die Selbstwirksamkeit kein signifikanter Zusammenhang für die subjektiv empfundene Belastung nachgewiesen, wobei diese als ein präventiver Faktor für ein erhöhtes Belastungserleben und Burnout gilt (Edelstein, 2002, S. 19; Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 209).

Die **dritte Teilstudie** der vorliegenden Forschungsarbeit untersuchte die *Zusammenhänge zwischen den sozialen Kompetenzen* von Schülerinnen und Schülern *und dem Leistungserfolg* (Noten) im kooperativ-angelegten Prüfungsformat der FÜK. Geprüft wurde die der Konzeption des Prüfungsformats zu Grunde liegende Annahme, dass soziale Kompetenzen wichtige Voraussetzungen sind, um in Kooperation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern ein Thema für die Prüfung effektiv zu bearbeiten, das Ergebnis zu dokumentieren und gemeinsam zu präsentieren.

Zum Einfluss sozialer Kompetenzen auf die Prüfungsleistung:

Die dritte Teilstudie prüfte zunächst den Einfluss verschiedener Aspekte sozialer Kompetenz auf die Prüfungsleistung in der FÜK. Als Prädiktoren wurden die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf allgemeine soziale Anforderungen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002) und die Selbstwirksamkeitserwartung zur Teamfähigkeit in kooperativen Lernsituationen (Drössler et al., 2007) herangezogen sowie der Einfluss allgemeiner sozialer Kompetenzen (Kanning, 2009b) und sozialer Kompetenzen im Kontext von schulischen Gruppenarbeiten (Eberle et al., 2009) auf die

Prüfungsleistung geprüft. Als Ergebnis zeigte sich, dass diejenigen sozialen Kompetenzen, die den situationalen Anforderungen des kooperativen Lernarrangements am nächsten stehen, den größten Vorhersagewert aller erhobenen sozialen Kompetenzen zur Prüfungsnote liefern können. Damit konnte der theoretischen Forderung nach einer Einbindung des Kontextes bei der Erfassung der sozialen Kompetenzen (u.a. Harting, 2008; Kanning, 2009a; Reinders, 2007) nachgekommen und ihre Bedeutung für den Forschungsgegenstand herausgestellt werden. Unter den relevanten Prädiktoren für die Vorhersage der Prüfungsnote zeigte sich, dass der Artikulationsfähigkeit als eine situationsspezifische Komponente sozialer Kompetenz in Gruppenarbeiten, der größte positive Vorhersagewert für die Prüfungsnote zukommt. Schülerinnen und Schüler, die sich gut darin einschätzen, in Gruppenarbeiten ihre Meinung zu vertreten, Ideen einzubringen und ihren Standpunkt begründet vertreten zu können, erzielen die besseren Noten in der FÜK. Die soziale Selbstwirksamkeit erwies sich entgegen der Annahme als negativer Prädiktor für die Prüfungsleistung. Lernende, die ihre sozialen Kompetenzen allgemein in sozialen Situationen als eher stark ausgeprägt einschätzen, erzielen schlechtere Noten in der Prüfung. Anknüpfend an die Befunde von Williams und Sternberg (1988) sowie Kunter et al. (2005) mit ebenfalls negativen Effekten sozialer Selbstwirksamkeit auf die Gruppenleistung, könnte dieses Ergebnis mit den Vermutungen der genannten Autoren im Zusammenhang stehen, dass sozial selbstsichere Schülerinnen und Schüler die Zusammenarbeit durch ein dominantes, kontrollierendes Verhalten hemmen.

Für die allgemeinen sozialen Kompetenzen, die als persönlichkeitsnahe und stabile Eigenschaften von Personen gelten (Kanning, 2009a), zeigte sich hingegen kein Einfluss auf die Leistung in der Prüfung (Note). Für dieses Ergebnis lassen sich Parallelen zu anderen Forschungsergebnissen ziehen. Bei der Frage nach der Effektivität offener Unterrichtskonzepte und kooperativer Lernsettings werden eine Vielzahl positiver Effekte nachgewiesen, diese beziehen sich jedoch häufig nicht auf den kognitiven Bereich, sondern vielmehr auf sozial-emotionale Lernziele (u.a. Hänze & Berger, 2007; Johnson & Johnson, 1994; Lüders & Rauin, 2004). Das berechnete multiple Regressionsmodell im vorliegenden Forschungsprojekt, in das alle in der Studie herangezogenen Aspekte sozialer Kompetenzen eingingen, kann 18% der Varianz der Prüfungsnote erklären. Die eher geringe Varianzaufklärung durch die erhobenen sozialen Kompetenzen kann mit dem Ergebnis der Lehrerbefragung der Evaluation in Verbindung gebracht werden, dass mittels der Kompetenzprüfung vor allem die methodischen Kompetenzen und in der Prüfungssituation die Präsentationsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler relevant sind. Auffallend ist zudem, dass sich die Artikulationsfähigkeit als eine Teilkomponente sozialer Kompetenzen in schulischen Gruppenarbeiten als einen signifikanter Prädiktor für die Prüfungsnote erweist, von der anzunehmen ist, dass sie bei der Präsentation der Ergebnisse – im Sinne eines überzeugendes

Präsentierens – in Erscheinung tritt und den Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung ihrer Leistung zugutekommt.

Die Forschung zum kooperativen Lernen nennt eine Reihe an Rahmenbedingungen, welche erfüllt sein müssen, damit kooperatives Lernen auch die gewünschten Resultate, wie eine höhere Lernleistung erfüllen kann. Die Lernaufgabe, der sich die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe widmen, sollte eine Aufgabe sein, die nur durch eine koordinierte Zusammenarbeit befriedigend bewältigt werden kann. Die Lernenden sollten dabei nicht nur abwechselnd agieren oder sich die Arbeit in relativ unabhängige Teile aufteilen, sondern die individuellen Ressourcen in Form von Unterlagen und persönlichen Fähigkeiten koordinieren (Renkl & Mandl, 1995, S. 295). Das Prüfungsformat der FÜK ist als kooperatives Lernsetting angelegt, jedoch ist fraglich, ob von optimalen Bedingungskonstellationen ausgegangen werden kann. Hierzu sind weitere Forschungen notwendig. Eine Gruppenbelohnung wie beispielsweise Slavin (1995) vorschlägt, ist in der FÜK nicht vorgesehen. Jede Schülerin und jeder Schüler trägt jedoch eine individuelle Verantwortung für das Ergebnis, denn für die Leistung des einzelnen wird abschließend eine individuelle Note gegeben.

Zum Einfluss einer Minimalintervention auf die sozialen Kompetenzen, die Gestaltung der Gruppenarbeit und die Prüfungsleistung:

In einem weiteren Schritt untersuchte die durchgeführte *Interventionsstudie*, ob sich die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über das letzte Schuljahr hinweg anhand einer Minimalintervention zur Förderung kooperativer Fähigkeiten und Fertigkeiten in Gruppenarbeiten positiv verändern lassen. Ausgehend von der Annahme, dass es für eine gelungene Gruppenarbeit aus didaktischer Sicht notwendig ist, gezielt kooperative Fähigkeiten zu vermitteln (z.B. Green & Green, 2005; Johnson & Johnson, 2000b), wurde prozessbegleitend zur Prüfungsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler über das zehnte Schuljahr hinweg eine Minimalintervention in 15 Abschlussklassen durchgeführt. Im Fokus stand ein Training situationsspezifischer Sozialkompetenzen, wie Kooperationsfähigkeiten, von denen eine schulische Förderbarkeit angenommen wird (Kanning, 2002; 2009a; Kunter & Stanat, 2002; Schumann et al., 2009). Mittels eines quasi-experimentellen Ansatzes wurde die Wirkung eines sozialen Kompetenztrainings geprüft. Dabei stellten sich über den Zeitverlauf eines knappen Schuljahres jedoch nur partiell Veränderungen in der Einschätzung der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ein und wiesen dabei kein homogenes Bild im Sinne eines stetigen Anstiegs der Kompetenzen bis zum Ende des Lernprozesses auf. Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass mit der über einen kurzen Zeitraum durchgeführten Fördermaßnahme keine signifikanten Veränderungen, weder im Hinblick auf die sozialen Kompetenzen, noch auf die Prüfungsnote erwirkt werden konnten. Anzunehmen ist, dass die Intensität des Trainings nicht

hoch genug war, denn es konnten aufgrund des 10. Abschluss schuljahres, das viele Aufgaben, Prüfungen (z. B. EuroKom, fachinterne Überprüfung (FiP), schriftliche Prüfungen), Klassenfahrten, etc. für die Schülerinnen und Schüler bereithält, nur Trainingsmaßnahmen in drei Modulen zu je 90 Minuten durchgeführt werden. Hinzukommt, dass sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nach eigenen Angaben zur Prüfungsvorbereitung auf die FÜK lediglich vier- bis sechsmal mit ihren Gruppenmitgliedern trifft (Döring, Heizmann & Wacker, 2017), was sich auf die Intensität der Kooperation auswirken könnte. Die Methoden und Techniken, die anhand der Trainingsmodule vermittelt wurden, dürften somit über die Trainingsstunden der Intervention hinaus kaum Anwendung gefunden haben. Als eines der Ergebnisse der Schülerbefragung der Evaluationsstudie zur FÜK von Heizmann et al. (2018) zeigte sich ein signifikanter Einfluss der Häufigkeit der Gruppentreffen auf die Abschlussnote. Eine weitere Erklärung für die fehlenden Effekte des Interventionsprogramms könnte zudem der Befund liefern, dass sich der Einfluss der sozialen Kompetenzen auf das Leistungsergebnis insgesamt in der Prüfung als eher gering erweist (Döring, Strobel-Eisele, Wacker, Heizmann & Kramer, 2017).

8.2 Grenzen der Studie, methodische Überlegungen und Vorschläge für weitere Forschungsarbeiten

Die Ergebnisse der Evaluationsstudie geben Einblicke in die Art und Weise, wie die Konzeption kompetenzorientierter Prüfungen in der Schulpraxis umgesetzt wird und inwieweit das hier exemplarisch untersuchte Prüfungsformat der FÜK den gesetzten Zielen in der Praxis aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte gerecht wird. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse ebenso auf andere, ähnliche Prüfungskonzeptionen übertragen werden können, denn die Bildungspläne und die jeweiligen Prüfungsformen variieren zwischen den Bundesländern und Schulformen (siehe hierzu Kap. 2.3.1). Zudem basiert der baden-württembergische Bildungsplan von 2004, wie unter Punkt 2.1.2 ausgeführt, auf einem Kompetenzbegriff, der in Anlehnung an die berufliche Handlungskompetenz zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterscheidet. Als weitere Einschränkung bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse auf den subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen der befragten Lehrpersonen zu einem Messzeitpunkt basieren.

Dies gilt ebenso für die Interpretation der Ergebnisse aus der Interventionsstudie, bei der die eingesetzten Fragebogeninstrumente auf der Selbstwahrnehmung und Selbstbeschreibung der befragten Schülerinnen und Schüler beruhen, die hier jedoch über mehrere Messzeitpunkte erhoben wurden. Da viele Menschen im Rahmen von Befragungen dazu neigen sich selbst positiver darzustellen, können die erhobenen Daten mehr oder minder verzerrt sein (z.B.

Kanning, 2000). Bereits in der Ersterhebung der sozialen Kompetenzen wurden diese von den Schülerinnen und Schülern zumeist als eher hoch eingeschätzt. Die Mittelwerte der situationsspezifischen sozialen Kompetenzen lagen bereits bei der Eingangserhebung zwischen $M = 2.75$ ($SD = .62$) und $M = 3.12$ ($SD = .52$) bei einer 4-stufigen Likertskala. Ob die Selbsteinschätzung der Lernenden ein hinreichend valides Messinstrument darstellt, ist fraglich. „Neutrale“ Beobachter für die Messung sozialer Kompetenzen konnten jedoch in der vorliegenden Studie nicht zusätzlich herangezogen werden, da die Gruppenarbeit der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Prüfungsvorbereitung auf die FÜK nicht in der Schule, sondern an privaten Orten stattfindet. Aufgrund dessen war es dem Forschungsteam unmöglich eine Beobachtung der sozialen Kompetenzen in den Handlungssituationen, sprich der tatsächlichen Teamarbeit der Lernenden, vorzunehmen. Auch ein Beobachter in der Prüfungssituation war aus rechtlichen Gründen unzulässig. Des Weiteren ist anzumerken, dass alle Schülerinnen und Schüler der Studie an einem Interventionsprogramm teilnahmen, das sich an den Anforderungen des Prüfungsformats der FÜK orientierte. Während die Treatment-Gruppe ein soziales Kompetenztraining erhielt, das sich auf die Projektschritte der FÜK und die dazu notwendigen Kooperationsfähigkeiten und Aufgaben der Gruppenarbeit konzentrierte, erhielt die Kontrollgruppe analog zum Projektablauf ein Methodentraining. Beide Trainingsprogramme beinhalteten Methoden und Hinweise zur Bearbeitung eines Projekts. Der Unterschied zwischen den Programmen lag hauptsächlich darin, dass im Methodentraining keinerlei Gruppenarbeiten und Methoden zur Förderung sozialer Kompetenzen angewandt wurden, wohingegen sich das soziale Kompetenztraining hauptsächlich auf die effektive Gestaltung und Reflexion von Gruppenarbeitsprozessen fokussierte. Ein subjektiver Nutzen konnte nach Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler aus beiden Programmen im Hinblick auf die FÜK gezogen werden, was anhand eines Begleitfragebogens nach jeder Trainingseinheit der Intervention erhoben wurde. Auch dies könnte ein Teil der Erklärung für das ähnliche Abschneiden beider Interventionsbedingungen sein.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Selbsteinschätzung zu allgemeinen sozialen Kompetenzen keinen unmittelbaren Prädiktor für eine gute Prüfungsleistung in der FÜK liefert. Für situationale soziale Kompetenzen in Gruppenarbeiten, wie die Artikulationsfähigkeit, lässt sich hingegen ein positiver Zusammenhang zur Leistung feststellen. Auffallend ist bei diesem Befund, dass mit der Artikulationsfähigkeit ein signifikanter Zusammenhang zur Prüfungsnote auftritt, wobei die Artikulationsfähigkeit auch als wichtige Teilkompetenz von Präsentationsfähigkeiten gelten kann. Generell bleibt fraglich, inwieweit das Prüfungsformat seinem Anspruch, soziale Kompetenzen in die Notenfindung miteinzubeziehen, mit dieser Befundlage gerecht wird. Eine klare Operationalisierung der Kompetenzen, die mit der FÜK gefördert und geprüft werden sollen, erscheint vor dem Hintergrund der Befunde notwendig.

Soziale Kompetenzen konnten auf der Grundlage des erhobenen Interventionsdatensatzes (n=347) in der vorliegenden Forschungsarbeit eine Varianzaufklärung von 18% an der Prüfungsnote liefern. Für eine weitere Varianzaufklärung der FÜK-Note könnten verschiedene weitere Prädiktoren untersucht werden, von denen ein Einfluss auf die Leistung angenommen wird, z.B. Motivation, Vorwissen, IQ (Baumert et al., 2001; Hattie, 2009). Auszugehen wäre hier in erster Linie von Persönlichkeitseigenschaften, wie die Big Five oder Selbstwirksamkeitserwartungen, die schulische Leistungsunterschiede erklären können (z.B. Bandura, 1997; Zimmermann, 1995) sowie von kognitiven Leistungsvoraussetzungen, wie Intelligenz und Vorwissen. Von Heizmann, Strobel-Eisele, Wacker, Döring und Kramer (2018) sind hierzu bereits erste Analysen vorgenommen worden, die einen nicht unerheblichen Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften auf die FÜK-Note, insbesondere im Hinblick auf die Gewissenhaftigkeit, zeigen konnten. Hieran anknüpfend wäre zudem die Beantwortung der Fragestellung relevant, welche Prädiktoren für die Vorhersage der FÜK-Note maßgeblich sind – im Vergleich zu Noten, wie Deutsch, Mathematik oder Englisch. Möglicherweise könnten hierdurch die Angaben der Lehrkräfte weiter verifiziert werden, dass anhand der FÜK hauptsächlich die fachlichen Fähigkeiten sowie die methodischen Kompetenzen anhand der Präsentation der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler bei der Beurteilung der Leistung eine Rolle spielen. Sowohl auf den Schülerdatensatz der Evaluation (n= 1.708), als auch auf den Datensatz der Interventionsstudie (n=347), der hier vorliegenden Dissertation, könnte für solch weiterführende Analysen zurückgegriffen werden.

8.3 Implikationen für kompetenzorientierte Prüfungen in der Schulpraxis

Die Akzeptanz und der erlebte Nutzen kompetenzorientierter Prüfungsformate bei den Lehrkräften kann in Zukunft sicherlich verbessert werden, indem strukturelle Rahmenbedingen durch die offiziellen Gremien an einigen Stellen verändert werden. Wichtig scheint es, den Prozesscharakter der Prüfungen zu stärken und die Prüfungsvorbereitung stärker in den Schulalltag zu integrieren. Die Bearbeitung der Prüfungsthemen würde sich so für die Schülerinnen und Schüler nicht hauptsächlich auf wenige Wochen nach den schriftlichen Prüfungen beschränken und den Projektcharakter der Prüfung stärken. Für die Lehrenden böte dies die Möglichkeit die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler besser zu begleiten und zu beobachten und erworbene Kompetenzen auch in Handlungskontexten, und nicht allein in der Prüfungssituation, beobachten und beurteilen zu können.

Die Operationalisierung der angesprochenen fächerübergreifenden Kompetenzen und die Kriterien für deren Bewertung müssen künftig für kompetenzorientierte Prüfungsformate noch stärker konkretisiert und für alle Beteiligten transparent gemacht werden. Nur so kann ein

Rahmen geschaffen werden, in dem die Gütekriterien der Beurteilungsstandards in angemessener Weise berücksichtigt werden. Beobachtungs- und Beurteilungsbögen mit transparenten Kriterien müssen hierfür weiterentwickelt und in den Schulen implementiert werden. Objektivität und Transparenz kann nur erreicht werden, wenn eine Vereinbarung gemeinsamer Beurteilungskriterien im Kollegium vorgenommen wird. Anknüpfend an die Forderung von Zumhasch (2014, S. 303) setzt eine systematische, nachvollziehbare Leistungsfeststellung voraus, „dass der zu erfassende Aspekt einer Schulleistung präzise festgelegt und beschrieben wird“. Prüfungsformate, die sich auf ein vielfältiges Spektrum an Lernzielen sowohl im fachspezifisch-kognitiven Bereich als auch im sozial-kommunikativen Bereich beziehen, erfordern eine solche Präzisierung und Operationalisierung. Die Auswahl und Festsetzung von Indikatoren, die anzeigen, inwieweit welche Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern erworben wurden, ist für die Leistungsermittlung zentral.

Die Beurteilung fächerübergreifender Kompetenzen erfordert einen hohen Arbeitsaufwand und ist meist mit Forderungen nach einer individuellen, diagnostischen Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler gekoppelt. Im Falle der FÜK wird allerdings auf derartige Rückmeldungen während des Lern- und Arbeitsprozesses weitgehend verzichtet. Es erfolgt lediglich die Zertifizierung der Leistung am Ende des Lernprozesses in Form der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Die Dokumentation der Arbeitsprozesse, welche von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des beforschten Prüfungsformats zu erstellen ist, wird hingegen nicht benotet und fließt allenfalls indirekt in die Beurteilung der Leistung mit ein. Für die Lehrpersonen könnte der Beurteilungsprozess erleichtert werden, indem ihnen eine bessere Beobachtung des Lernprozesses möglich gemacht wird. Hierfür müsste der Lernprozess stärker begleitet bzw. beobachtet werden, sodass formative Beurteilungen während des Lern- und Arbeitsprozesses der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden können, die Defizite aufzeigen aber auch motivierend auf die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Bewältigung ihrer Aufgabe einwirken können. Verbindliche Stunden innerhalb der Schulzeit, die zur Vorbereitung auf die Prüfung genutzt werden sowie ein Konzept, dass die Schülerinnen und Schüler schrittweise während des Lernprozesses begleitet und unterstützt, böten eine derartige Möglichkeit. Wenn es das Ziel der Kompetenzprüfungen ist, die Kompetenzentwicklung und die Qualität der Kompetenzerreichung zu beurteilen und zu bewerten, sollte nicht nur der Learning Outcome, sondern zudem stärker die vorangegangenen Lernprozesse bei der Beurteilung Berücksichtigung finden. Darüber hinaus sollte eine Qualitätssicherung in Bezug auf die fachlichen Lernziele angestrebt werden.

Für die Praxis bleibt also fraglich, ob es mittels kooperativ angelegter Prüfungsformate gelingt, soziale Kompetenzen tatsächlich zu messen und zu beurteilen. Die dritte Teilstudie lieferte jedoch

einen Hinweis darauf, dass situationsspezifische soziale Kompetenzen, denen im Rahmen von schulischen Gruppenarbeiten eine wichtige Bedeutung zugesprochen wird, einen Prädiktor für das Prüfungsergebnis darstellen. Diese Kompetenzen gezielt anhand einer kurzfristigen Intervention im Laufe eines Schuljahres zu fördern und zu trainieren, erwies sich in der vorgestellten Studie insofern als schwierig, als dass keine signifikanten positiven Veränderungen der sozialen Kompetenzen über den gesamten Zeitverlauf eines halben Jahres bei den Lernenden erzielt werden konnten. Die durchgeführten Interventionsprogramme erreichten im Hinblick auf die fokussierten sozialen Kompetenzen und die Qualität der Gruppenarbeiten nur partiell positive Veränderungen. Eine Minimalintervention erscheint daher als kein hinreichend adäquates Mittel, um soziale Kompetenzen innerhalb eines halben Jahres positiv zu verändern. Für die schulische Praxis bleibt festzuhalten, dass längerfristige und intensivere didaktische Maßnahmen notwendig sind, um positive Veränderungen in der sozialen Kompetenzeinschätzung der Schülerinnen und Schüler erreichen zu können.

9 LITERATUR

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Arnold, K.-H., Lindner-Müller, C. & Riemann, R. (2012). Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen (NEPS Working Paper No. 7). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Artelt, C. & Schneider, W. (2011). Herausforderungen und Möglichkeiten der Diagnose und Modellierung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (4), S. 167-172.
- Asendorpf, J. B. & Wilpers, S. (1999). KIT: Kontrolliertes Interaktions-Tagebuch zur Erfassung sozialer Interaktionen, Beziehungen und Persönlichkeitseigenschaften. *Diagnostica*, 45, Heft 2, S. 82-94.
- Bachmann, G. (2007). Evaluationsbericht zum Schulversuch Kompetenzhauptschule Markt Allhau im Schuljahr 2006/07. Graz: Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.
- Bader, R. & Müller, M. (2002). Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz – Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, 54 (2002) 6, S. 176-182.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Barman, B. (2012). The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress: Vols. LI-LII*, 2012, S. 103-122.
- Bastians, F. & Runde, B. (2002). Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (2002) H. 4, S. 186-196.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn; Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J & Weiß, M. (Hrsg.). (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). TIMMS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Becker, R.E., & Heimberg, R.G. (1988). Assessment of social skills. In A. S. Bellack & M. Hersen (Hrsg.), *Behavioral assessment: A practical handbook* (3rd ed.) (S. 365-395). New York: Pergamon.

- Bennemann, E. & Schönknecht, G. (2016). Pädagogische Professionalität. In Forschungsgruppe WissGem (Hrsg.), *Forschungsprojekt Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem). Abschlussbericht* (S. 19-20). Tübingen: Eberhard Karls Universität.
- Birkel, P. (2005). Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 26, H.1, S. 28-51.
- Birkel, P. (2009). Rechtschreibleistung im Diktat – eine objektiv beurteilbare Leistung? *Didaktik Deutsch*, 15 (2009), H. 27, S. 5-32.
- Bischof-Köhler, D. (1989). Spiegelbild und Empathie: die Anfänge der sozialen Kognition. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturereform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturereform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209-261). Münster: Waxmann.
- Bohl, T. (2001a) Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In H. U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (S. 10-49). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bohl, T. (2001b). Analyse der Fallstudien. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (S. 273-356). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bohl, T. (2003a). Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer - Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2003) H. 4, S. 550-566.
- Bohl, T. (2003b): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In O. Vorndran, D. Schnoor (Hrsg.), *Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen* (S. 211-231). Gütersloh: Bertelmann Stiftung.
- Bohl, T. (2004). Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Bestandsaufnahme, Rahmenkonzeption und praktische Hinweise. *Pädagogik*. 56. Jg., Heft 12, S. 10-13.
- Bohl, T. (2009). Weiterentwicklung des offenen Unterrichts. Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. *Aufgelesen* (Ausgabe 6). Staatliches Studienseminar Neuwied.
- Borsch, F. (2010). Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R. R. & National Research Council (U.S.) (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C: National Academy Press.

- Brohm, M. (2009). Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim: Juventa.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Hrsg.), *Annals of child development*, Vol. 6. Six theories of child development - Revised formulations and current issues (S. 187-249). London: JAI Press.
- Brügelmann, H. (2004). Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80, S. 415-441.
- Brünig, L. & Saum, T. (2006). Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung. Essen, Ruhr: Neue Deutsche Schule.
- Brünig, L. & Saum, T. (2007a). Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Brünig, L. & Saum, T. (2007b). Kooperatives Lernen im Unterrichtsalltag. Überblick und Praxishinweise. *Elaan - Magazin für Lehramtsanwärter/innen*. Nr. 35, 2007, S. 3-7.
- Brünig, L. & Saum, T. (2007b). Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. In GEW NRW (Hrsg.), *Frischer Wind in den Köpfen* (Sonderdruck). Bochum.
- Bührmann, T. (2009). Kompetenzbilanzierung in pädagogischen Prozessen: Hintergründe, Verfahren, Potenziale und Grenzen. *Der pädagogische Blick*, 17 (3), S. 132-146.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (S. 158-185). New York: Cambridge University Press.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn, Berlin.
- Bunk, G. P. (1994). Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. *Berufsbildung (CEDEFOP)*, 1, S. 9-15.
- Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, S. 264-278.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, S. 473-490
- Chomsky, N. (1970). Aspekte der Syntaxtheorie. Berlin: Akademie-Verlag.
- Clausen, M. (2002). Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), S. 1-35.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), S. 74-101.
- de Boer, H. (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In C. Palentin, C. Rohlf's & M. Topor (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S.19-33), Wiesbaden: Springer VS.
- Dehnbostel, P. & Seidel, S. (2011). Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40. Jg. (2011), H. 5, S. 6-9.
- Derecik, A. & Paus, E. (2013). Kompetenz- und Lernzielorientierung in Projektseminaren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 8. Jg. (2013), Nr. 3, S. 134-150.
- Dewe, B. (2001). Sozialkompetenz aus soziologischer Sicht. *Grundlagen der Weiterbildung*, Nr. 4, S. 162-165.
- Ditton, H. (2001). DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“ - QuaSSU Skalenbildung Hauptuntersuchung. URL: http://www.quassu.net/SKALEN_1.pdf (Stand: 28.09.2018).
- Ditton, H. (2008). Qualitätssicherung in Schulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (S. 36-58). *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 3*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Döring, M., Heizmann, E., Wacker, A. (2017). Kompetenzorientierte Prüfungsformate an Schulen - Projektorientierte Teamarbeit als Bestandteil von Abschlussprüfungen. *Seminar*, 23 (3), S. 79-89.
- Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E. & Kramer, J. (2016). Kompetenzorientiert Prüfen in der Sekundarstufe. Eine empirische Studie zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg. *Schulpädagogik heute*, 13, 2016, S. 1-15.
- Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E. & Kramer, J. (2017). Soziale Kompetenzen als Bestandteil von Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe – Empirische Befunde. *Lernen und Lernstörungen*, 7(1), 7-20. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000196>
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2012). Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. *Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. Zeitschrift für Pädagogik* 58, H.4, S. 541-559.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21 (2), 2007, S. 157-168.
- Eberle, F., Schumann, S., Oepke, M., Müller, C., Barske, N., Pflüger, M., Hesske, S. (2009). Instrumenten- und Skaldokumentation zum Forschungsprojekt "Anwendungs- und problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)". Universität Zürich.

- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 13-27). Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Emmerich, R. (2010). Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten. Frankfurt: Peter Lang.
- Erpenbeck, J. (2002). Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisations-theorie. Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress. URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/download-pub/erpenbeck_03_4_2002.pdf (Stand:28.09.2018).
- Erpenbeck, J. (2003). KODE - Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In J. Erpenbeck, & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 365-375). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München, Berlin: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L., Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Euler, D. (1997). Sozialkompetenz als didaktische Kategorie – vom „didaktischen Impressionsmanagement“ zu einem Forschungsprogramm. In R. Dubs & R. Luzi (Hrsg.), *25 Jahre IWP: Tagungsbeiträge: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*, (S. 279–318). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. (2001). Manche lernen es, aber warum? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97 (2001), H. 4, S. 346-374.
- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2009). Präzisierungen: Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In D. Euler, *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung*, (S. 21-60). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Haupt.
- Euler, D. & Pätzold, G. (2004). Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm. Bonn: BLK.
- Europäische Kommission/ EACEA/ Eurydice (Hrsg.) (2012). Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an den Schulen in Europa: Herausforderungen und Chancen für die Politik. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16(3), S. 233-239.
- Forum Bildung (Hrsg.) (2002). Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn: BLK.
- Frey, K. A. (2013). Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl, & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S.1-23). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., Kataroff, M., & Dutka, S. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, 34, S. 513-543.
- Furck, C. L. (1964). Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2018). Gemeinsame Referenzniveaus: Die Sprachniveau Globalskala. URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (Stand: 05.10.2018)
- Gillen, J. (2006). Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14, S. 197- 213.
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3 (2), S. 125-140.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3), S. 39-54.
- Gniewosz, B. (2011). Kompetenzentwicklung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*, Bd. 2, Gegenstandsbereiche, (S. 57-67). Wiesbaden: VS.
- Goldenbaum, A. (2012). Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms. Wiesbaden: VS.
- Goldfried, M. R. & D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (S. 151-196), Vol. 1. New York: Academic Press.
- Green, N. & Green, K. (2005). Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Kallmeyer.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Lang.

- Grob, U., Maag Merki, K. & Büeler, X. (2003). Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25, H. 2 (2003), S. 309-330.
- Grünig, B., Kaiser, G., Kreitz, R., Rauschenberger, H. & Rinninsland, K. (1999). Leistung und Kontrolle – Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule, Weinheim und München: Juventa.
- Gurtman, M. B. (1999). Social Competence: An Interpersonal Analysis and Reformulation. *European Journal of Psychological Assessment* (1999), 15, S. 233-245.
- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. bwp - Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Heft 8. URL: www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf. (Stand: 02.10.2018).
- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes *Learning and Instruction*, 17 (1), S. 29-41.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, (S. 15–27), Bildungsforschung, Bd. 26. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hartig, J. & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 17-36). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer.
- Hartig, J. & Klieme, E. & Leutner, D. (2008). *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe (formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung). *Psychologische Rundschau* 65 (2014) 3, S. 140-149.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London.
- Hecht, P. (2014). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzselbsteinschätzungen von LehrerInnen im Berufseinstieg. Pädagogische Hochschule Vorarlberg, F&E Edition 21. URL: http://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_zentrum/RED_forsch/03_FE21_Hecht_Kompetenz.pdf (Stand: 13.10.2017).

- Heizmann, E., Döring, M. & Wacker, A. (2016): Teamkompetenz - fördern, entwickeln, trainieren. Gezielte Unterstützung von Gruppenarbeitsprozessen. *Schulmagazin 5-10*, 5/2016, S. 11-14.
- Heizmann, E., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Döring, M. & Kramer, J. (2018). Zum Zusammenhang von Persönlichkeitseigenschaften und Leistungserbringung von Schülerinnen und Schülern in kooperativen Schulabschlussprüfungen. *Bislang unveröffentlichtes Manuskript*.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2011). Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. URL: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/> (Stand: 11.10.2017).
- Heller, K. (1974). Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hensge, K., Lorig, B., Schreiber, D. (2008). Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (4), S. 18-21.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009). Kompetenztraining: Informations- und Trainingsprogramme. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Heyse, V. (2010). Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE im Praxistest. In V. Heyse, J. Erpenbeck, & S. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. Münster u.a: Waxmann.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hofmann, L. (2000). Führungskräfte in Europa. Empirische Analyse zukünftiger Anforderungen. Wiesbaden: Gabel.
- Hogan, K., Nastasi, B. K. & Pressley, M. (1999). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17 (4), S. 379-432.
- Huber, A. (2007). Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form des Kooperativen Lernens. Berlin: Logos.
- Huber, A. (2008). Kooperatives und kollaboratives Lernen in der Schule. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 311-319). Göttingen: Hogrefe.
- Hunneshagen, H. (2005). Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien. Münster: Waxmann.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971). Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jackson, S. E. (1996). The consequences of diversity in multidisciplinary work teams. In M.A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (S. 53-76). Chichester: Wiley.
- Jerusalem M. & Hopf D. (Hrsg.) (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 44. Weinheim und Basel: Beltz.

- Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 210(4), S. 164-174.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, M. & Röder B. (Hrsg.) (2009). *Skalenhandbuch zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Jerusalem, M. & Drössler, S. (2007). Selbstwirksamkeitserwartung „Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (SWKS) In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, B. Röder (Hrsg.) (2009), *Skalenhandbuch zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht* (S. 82). Berlin: Humboldt-Universität.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2009). Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, B. Röder (Hrsg.) (2009), *Skalenhandbuch zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht* (S. 19). Berlin: Humboldt-Universität
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223–245). Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89 (1), S. 47-62.
- Johnson D. W., & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Hrsg.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (S. 174-199). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone. Cooperative competitive, and individualistic learning. Edina, MN: Interaction Books.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000a). Joining together: Group theory and group skill. (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon..
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000b): Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms. In V. Leicester, C. Modgil & S. Modgil, S. (Eds.), *Education, Culture and Values*, (S. 15-28) .Vol. III, Classroom Issues.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec E. (2005). Kooperatives Lernen. Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. *Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft XXVI* 2008. Seelze: Friedrich, S. 16-20.

- Johnson, J. W. (2000). A Heuristic Method for Estimating the Relative Weight of Predictor Variables in Multiple Regression. *Multivariate behavioral research*, 35, S. 1-19.
- Jurkowski, S. & Hänze, M. (2010). Soziale Kompetenzen, transaktives Interaktionsverhalten und Lernerfolg. Experimenteller Vergleich zweier unterschiedlich gestalteter Gruppenunterrichtsbedingungen und Evaluation eines transaktivitätsbezogenen Kooperationsskriptes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (2010), 24, S. 241-257.
- Jurkowski, S. (2011). Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen. Kassel: University Press.
- Kanning, U. P. (2000). Selbstwertmanagement. Die Psychologie des selbstwertdienlichen Verhaltens. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, S. 154-163.
- Kanning, U. P. (2003). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009a). Diagnostik sozialer Kompetenzen, 2. Aktualisierte Auflage. Hogrefe, Göttingen.
- Kanning, U. P. (2009b). Inventar sozialer Kompetenzen (ISK). Hogrefe, Göttingen.
- Kauffeld, S., Frieling, E. & Grote, S. (2002): Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, S. 197-208.
- Kauffeld, S. (2006). Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln: ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kettschau, I. (2012). Kompetenzmodellierung in der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE). *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (1), S. 25-43.
- Klein, E. D., Krüger, M.; Kühn, S. M. & van Ackeren, Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2009) 4, S. 596-621
- Klein, E. D., Krüger, M.; Kühn, S. M. & van Ackeren, I. (2014). Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen im Mehrebenensystem Schule. Eine Zwischenbilanz internationaler und nationaler Befunde und Forschungsdesiderata. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17/1, S. 7-33.
- Klein-Heßling, J. & Drössler (2009). Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit. In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, B. Röder (Hrsg.) (2009), *Skalenhandbuch zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht* (S. 24). Berlin: Humboldt-Universität.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.) (2001), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203-218) Weinheim und Basel: Beltz.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E., & Vollmer, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001) 2, S. 179-200.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Kompetenzdiagnostik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, S. 11-32.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 6, S. 876-903.
- Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (Hrsg.) (2010). Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 56. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (1994). Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2007). Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz,
- Klippert, H. (2009). Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klotz, K. (2015). Diagnostik beruflicher Kompetenzentwicklung. Eine wirtschaftsdidaktische Modellierung für die kaufmännische Domäne. Wiesbaden: Springer.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Luchterhand.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2007). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Koch C. & von Machui, T. (2006). Evaluation der Präsentationsprüfungen im Abitur 2005. URL: http://gymnasium.bildung.hessen.de/gym_sek_ii/abitur/praes/eval_pp/evaluation_pp.pdf; (Stand: 06.10.2017).
- Konrad, K. & Traub, S. (2005). Kooperatives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (1992). Interesse, Lernen, Leistung. Münster: Aschendorff.
- Kühn, S. M. (2010). Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen? Wiesbaden: VS.

- Kunter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (2002) 1, S. 49-71.
- Kunter, M., Stanat, P., & Klieme, E. (2005). Die Rolle von individuellen Eingangsvoraussetzungen und Gruppenmerkmalen beim kooperativen Lösen eines Problems. In E. Klieme (Hrsg.), *Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie* (S. 99-115). Wiesbaden: VS.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz - Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259-304). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Reihe: StandardWissen Lehramt. Stuttgart: UTB.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nachempfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule, Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S.287-304). Wiesbaden: VS.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) (Hrsg.) (2009). Bausteine zur Vorbereitung der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung. Von den TOPen zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung. Stuttgart: LS.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) (Hrsg.) (2014). Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen (SOL). Individuelle Förderung als Unterrichtsprinzip. Stuttgart: LS.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.757-773). Münster u.a.: Waxmann.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2009). Zum Kompetenzmodell. URL: <http://sinus.uni-bayreuth.de/fileadmin/sinusen/PDF/modul10/text-lehmann-nieke.pdf> (Stand: 22.04.2018).
- Lipowsky, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lorig, B., Mpangara, M. & Görmar, G. (2011). Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Aspekte spielen eine Rolle? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40. Jg. (2011), H. 5, S. 10-13.
- Lösel, F. & Bende, L. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differenziellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 37- 58). München: Reinhardt.

- Luchte, K. (2005). Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lüders, M. & Rauin, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 691-719). Wiesbaden: Springer.
- Lütgert, W., Tillmann, K.-J., Beutel, S.-I., Jachmann, M. & Vollstädt, W. (2005). Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen. Bericht über ein Forschungsprojekt. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/69688/2986a427a1ee62c6de8e56ed0ecc7af6/data/bbs-hr-leistungsbeurteilung-2001.pdf> (Stand: 03.10.2018)
- Lucyshyn, J. (2007). Bildungsstandards in Österreich. Entwicklung und Implementierung. Pilotphase II (2004–2007). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie).
- Maag Merki, K. (2004). Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004) 2, S. 202-222.
- Maag Merki, K. (2012a). Die Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Mathematik und Englisch. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Prozesse und Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in zwei Bundesländern* (S. 263–292). Wiesbaden: VS.
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2012b). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (13) 2, S. 293-308.
- Martin, A. & Purwin, J. (2001). Soziale Fähigkeiten in Arbeitsgruppen. Eine empirische Studie zur Ermittlung der Kooperationsfähigkeit. Berlin: Berichte der Werkstatt für Organisations- und Personalforschung e.V.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), S. 205–220.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 125-148). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: Lit-Verlag.
- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

- Meinhardt, T. & Brunner, E. J. (Hrsg.) (2005). Selbstorganisation managen. Beiträge zur Synergetik der Organisation. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 7, H. 1, S. 36-43.
- Metzger, C. (2011). Kompetenzorientiert prüfen - Herausforderung für Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.) (2011), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 383-394) Wiesbaden: Springer.
- Ministerium für Bildung Saarland (Hrsg.) (2010). Empfehlungen und Handreichungen für das Seminarfach in der Hauptphase der Gymnasialen Oberstufe. 2. überarbeitete Auflage. Saar.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004). Bildungsplan Realschule. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2006). Realschule. Neue Abschlussprüfung. Handreichung zur neuen Realschulabschlussprüfung. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). Bildungspläne 2016. URL: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Bildungsplaene2016> (Stand: 21.04.18)
- Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9 (3/4), 1995, S. 139-151.
- Nickolaus, R. (2011). Kompetenzmessung und Prüfungen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107. Band, H. 2 (2011), S. 162-173.
- Niekens, B. & Schumacher L. (2010). Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrergesundheit. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, J. Mayr (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 199-213). Münster: Waxmann.
- Nürnberger Projektgruppe (Hrsg.) (2001). Erfolgreicher. Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart: Klett.
- OECD (Hrsg.) (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD (Hrsg.) (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Stand: 25.09.2017)
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bonn, Berlin.
- Oerke, B. (2012). Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stages of Concern. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2012) 4, S. 415-421

- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (2000), 3, S. 421-442.
- Petermann F. & Petermann U. (2007). Training mit Jugendlichen, Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten, 8. völlig veränd. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Pfingsten, U. (2009). Soziale Kompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.) (2009), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 158-174). Heidelberg: Springer.
- Prandini, M. (2001). Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.) (2007). Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS.
- Racherbäumer, K. & Kühn, S. M. (2013). Zentrale Prüfungen und individuelle Förderung – Gegensatz oder zwei Seiten derselben Medaille. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 3 (2013) Nr. 1, S. 27-45.
- Rammstedt, B. & John, O. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51, S. 195-206.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte* (S. 13-20). Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Bd. 37, Bonn.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, 23 (1995) 4, S. 292-300.
- Reinders, H. (2007). Messung sozialer und selbst-regulatorischer Kompetenz in Kindheit und Jugend. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Reinders, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen – Forschungsstand. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme, *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 27-45). Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reißig, B. (2007). Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den Ausbildungs- und Berufsweg nutzen. Bericht zur Erprobung des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen“. München und Halle: Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e. V.
- Reusser, K. & Stebler, R. (2013). Kompetenzorientierte Zeugnisse. Recherche im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Universität Zürich. URL: https://edudoc.ch/record/117346/files/Kompetenzorientierte+Zeugnisse_Recherche_Reusser_optimiert.pdf (Stand: 05.10.2018)

- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., Eckstein, B. (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. Zürich: Universität.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnorm und schulische Leistungsbeurteilung. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59-71). Weinheim und Basel: Beltz
- Ripplinger, J. (2008). Lernziel Sozialkompetenz. Wie Schulen soziales Lernen systematisch fördern können. Stuttgart: Agentur Mehrwert.
- Rödler, P. (2009). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* Bd. IV. URL: <http://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/res/bs.pdf> (Stand: 15.04.2018).
- Roghé, F., Strack, R., Frensch, F., Bannert, P., Grün, O., Krüger, W., & Sulzberger, M. (2010). Kooperation – Welche Maßnahmen sind am effektivsten? *Zeitschrift Führung und Organisation*, 79, S. 12-125.
- Rosenstiel, L. von (1999). Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz - Beiträge der Sozialpsychologie. In K.-H. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen: Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 99-122), Göttingen: Hogrefe.
- Roth, H. (1967): Pädagogische Anthropologie, Bd.1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.
- Rubin, K.H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen, *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective* (S. 283-323). New York: Plenum Press.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), S. 185-21.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, S. 168-181.
- Scharnhorst, A. & Ebeling, W. (2006). Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in Evolutions- und Selbstorganisationsmodellen. Die unumgänglichen theoretischen Voraussetzungen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.) (2006), *Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung* (S. 16-114), QUEM-report, No. 95/Teil 1, Berlin.

- Schleske, M. (2005). Die Projektprüfung und ihre Umsetzung. Eine empirische Studie an den Hauptschulen Baden-Württembergs. Hohengehren: Schneider.
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2015). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 59-94). Graz: Leykam.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14(1), S. 12-25.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 77-116), Bd. 179. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.) (2008), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster u.a.: Waxmann.
- Schumann, S. (2008). Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht - aber wie?: Die Bedeutung und Wirkungsweisen kooperativer Lernformen. *Netzwerk: Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz*, 102 (2), S. 10-23.
- Schumann, S., Eberle, F. & Blum, R. (2009). Kooperatives Lernen als Ansatz zur Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht? Befunde aus dem Projekt APU. In D. Münk, T. Deißinger & R. Tenberg (Hrsg.), *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum* (S. 10-19). Opladen: Budrich.
- Schwarzer, R. (2004). Psychologie des Gesundheitsverhaltens: Einführung in die Gesundheitspsychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) (2002), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 44. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662-678). Münster: Waxmann.
- Seel, N. M. (2000). Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München: Ernst Reinhardt.
- Seel, A. & Wohlhart, D. (2012). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach, & W. Weirer . (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht: Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer* (S. 304-318). Weinheim und Basel: Beltz.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2005). Präsentationsprüfung im mittleren Schulabschluss: „Prüfung in besonderer Form“. Handreichung. Berlin.
- Seyfried, B. (1994). Team und Teamfähigkeit. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 23 (1994) 3, S. 23-28.
- Seyfried, B. (Hrsg.) (1995). "Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? *Berichte zur beruflichen Bildung*, Bd. 179. Bielefeld: Bertelsmann.
- Silbereisen, R. K. (1995). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen.. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 823-861). Weinheim: Psychologie VerlagsUnion.
- Slavin, R.E. (1993). Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen*. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd.6, (S.151-170). Baltmannsweiler: Schneider.
- Slavin, R.E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, S. 43-69.
- Slavin, R., E. (2011). Instruction based on cooperative learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344-360). New York: Routledge.
- Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2008) 3, S. 318-325.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Kooperation und Kommunikation. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 299-322). Opladen: Leske + Budrich.
- Steins, G. (2014). Bildung von Sozialen Kompetenzen in der Schule: 8 Argumente. Vortragsskript: Fachtagung „Soziale Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler – Theorie und Praxis“. Viersen: Schulpsychologischer Dienst. URL: <https://www.uni-due.de/biwigst/Viersen.pdf> (Stand: 30.09.2018).
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: Bertelsmann.
- Strobel-Eisele, G. (2002). Was heißt „Soziales Lernen“ und wie kann es durch Unterricht gefördert werden? *Lehren und lernen*, Heft 28, Nr. 10, S. 3-11.
- Tenberg, R. (2003). Lehrerkollegien äußern sich zur Einführung schulischen Qualitätsmanagements. Empirische Untersuchung im Modellversuch Quabs. In A. Busse & K. Przygodda (2003), *Curriculumentwicklung, Teamentwicklung, Schulentwicklung* (S. 79-92). Bielefeld: Bertelsmann.

- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Münster: Waxmann.
- Thordike, E.L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazin*, 140, S. 227-235.
- Traub, S. (2004): Projektprüfung in der Hauptschule. Eine Chance für offenes Arbeiten? *Zeitschrift Pädagogik*, 56, H. 12 (2004), S. 14-19.
- Traub, S (2011). Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2011) 1, S. 93-113.
- Traub, S. (2012). Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urabe, M. (2009). Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Von Saldern, M. (2011). Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster. Norderstedt: Books on Demand.
- Von Salisch, M. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.) (2000), *Determinanten individueller Unterschiede*. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4 (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wacker, A. (2010a). Selbstreguliertes Lernen am Beispiel der „FÜK“. *Pädagogische Rundschau*, 2010, 64. Jahrgang, S. 283-300.
- Wacker, A., Batsching, H., Göppel, A. (2010b). Kooperatives Lernen am Beispiel der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung. Ergebnisse einer Prozessbeobachtung an den Realschulen Baden-Württembergs. *Lehren und Lernen*, 36, S. 26-31.
- Walzig, S. (2012). Kompetenzorientiert prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen: Barbara Budrich.
- Warner, L. (2014). Selbstwirksamkeitserwartung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (18. Aufl., S. 1527). Bern: Hogrefe.
- Weidner, M. (2003). Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Weinert, F. E. (1999). Concepts of competence. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.

- Wengert, H. G. & Trenz, G. (2014): Didaktische Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der neugestalteten mündlichen Abiturprüfung in Baden Württemberg. URL: http://lbsneu.schule-bw.de/schularten/gymnasium/zentralepruefungen/abitur/handreichungenmuendlichepruefung/didaktische_hinweise.pdf (Stand: 08.10.2017)
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible: A study of resilient children. New York: McGraw-Hill.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, S. 297-333.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.) (2001), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 4. überarbeitete Auflage (S. 207-270). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1-46). Berlin: Raabe.
- Williams, W.M., & Sternberg, R.J. (1988). Group intelligence: Why some groups are better than others. *Intelligence*, 12, S. 351-377.
- Wudy, D.-T. & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), S. 254-267.
- Ziegenspeck, J. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in changing societies* (S. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zumhasch, C. (2014). Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen und bewerten. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert. & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 302-310). 4. ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

10 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Teilelemente der Kooperationsfähigkeit nach <i>Martin & Purwin, 2002</i>	27
Abb. 2: In Studien erfasste Dimensionen sozialer Kompetenz nach Reinders, 2008	34
Abb. 3: Handlungskompetenz.....	39
Abb. 4: Von den TOPe zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung	44
Abb. 5: Organisatorischer Zeitplan der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung in BW	46
Abb. 6: Bewertungsbogen für die FÜK – Präsentation	48
Abb. 7: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge, 1994	53
Abb. 8: Ziele kooperativen Lernens (eigene Darstellung).....	54
Abb. 9: Grundprinzip des kooperativen Lernens nach Brüning & Saum.....	57
Abb. 10: Fragestellungen der Interventionsstudie.....	68
Abb. 11: Hypothese zur Intervention.....	71
Abb. 12: Darstellung der Messzeitpunkt der Intervention.....	72
Abb. 13: Mind Map.....	79
Abb. 14: Fishbone-Diagramm	80
Abb. 15: Gruppenarbeitssituation während des Trainings	81
Abb. 16: Arbeitsblatt (DIN A3): Inhalte und Überschneidungen der Themenbereiche	82
Abb. 17: Zielscheibe	83
Abb. 18: Arbeitsblatt: Reflexion der Teamarbeit.....	84
Abb. 19: Erkennen der Kompetenzen in der Prüfung	99
Abb. 20: Klarheit der Bewertungskriterien fächerübergreifender Kompetenzen	100
Abb. 21: Veränderungen in Bezug auf die Prüfungskonzeption.....	101
Abb. 22: Veränderung der sozialen Kompetenzen über die vier Messzeitpunkte	Fehler!
Textmarke nicht definiert.	
Abb. 23: Veränderungen in der Qualität der Gruppenarbeit über die Messzeitpunkte	Fehler!
Textmarke nicht definiert.	

11 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Primär- und Sekundärskalen sozialer Kompetenz nach Kanning	23
Tabelle 2: Einzelaspekte relevanter dispositionaler Fähigkeiten für Sozialkompetenzen.....	29
Tabelle 3: Übersicht über die drei Teilstudien: Fragestellung, Stichprobe und Design	65
Tabelle 4: Konstrukte und dazugehörige Kennwerte - Evaluation	70
Tabelle 5: Instrumente und Messzeitpunkte – soziale und methodische Kompetenzen.....	74
Tabelle 6: Darstellung der Interventionsmodule	76
Tabelle 7: Übersicht über die Inhalte der Trainingsprogramme	84
Tabelle 8: Konstrukte und dazugehörige Kennwerte	97
Tabelle 9: Gewichtung der vier Kompetenzbereiche bei der Notenvergabe in %	100
Tabelle 10: Konstrukte, dazugehörige Kennwerte und Beispielitems Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Tabelle 11: Modell 1 - organisatorische Prädiktoren..... Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Tabelle 12: Modell 2 - persönliche Prädiktoren..... Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Tabelle 13: Relative Bedeutung der organisatorischen Faktoren für die Einstellung und das Belastungserleben	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Tabelle 14: Relative Bedeutung der personalen Faktoren für die Einstellung und das Belastungserleben	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Tabelle 15: Konstrukte und dazugehörige Kennwerte..... Fehler! Textmarke nicht definiert.	
Tabelle 16: Einfluss sozialer Kompetenzen auf die Prüfungsnote (unabhängige und abhängige Variablen sind standardisiert)	Fehler! Textmarke nicht definiert.

12 ANHANG

A) Testinstrumente

Die Testinstrumente (Fragebögen) liegen als Anhang in elektronischer Form bei.

- Evaluation_Fragebogen_Lehrkräfte.pdf
- Intervention_Fragebogen_T1.pdf
- Intervention_Fragebogen_T2.pdf
- Intervention_Fragebogen_T3.pdf
- Intervention_Fragebogen_T4.pdf

B) Eigene Publikationen zu diesem Projekt

- Döring, M., Heizmann, E., Strobel-Eisele, G. & Wacker, A. (2017). Die Fächerübergreifende Kompetenzprüfung an Realschulen aus der Sicht von Schülern und Lehrkräften. Eine Zusammenfassung der Befunde einer Evaluationsstudie zur neuen Kompetenzprüfung. *Lehren und Lernen*, 43. Jg., Heft 11, S. 19-24.
- Döring, M., Heizmann, E., Wacker, A. (2017). Kompetenzorientierte Prüfungsformate an Schulen – Projektorientierte Teamarbeit als Bestandteil von Abschlussprüfungen. *Seminar*, 23 (3), S. 79-89.
- Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E. & Kramer, J. (2017). Soziale Kompetenzen als Bestandteil von Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe – Empirische Befunde. *Lernen und Lernstörungen*. Heft. 7, S. 7-20. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000196>.
- Döring, M., Wacker, A., Strobel-Eisele, G., Kramer, J. & Heizmann, E. (2017). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Eine Untersuchung zur Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg zu kompetenzorientierten Prüfungsverfahren in der Sekundarstufe. *Empirische Pädagogik*, 31. Jg., Heft 1, S. 87-105.
- Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E. & Kramer, J. (2016). Kompetenzorientiert Prüfen in der Sekundarstufe. Eine empirische Studie zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg. *Schulpädagogik heute*, 7(13), S. 1-15.
- Döring, M., Strobel-Eisele, G., Wacker, A., Heizmann, E. & Kramer, J. (2016). Kompetenzorientiert Prüfen in der Sekundarstufe. Eine empirische Studie zur Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung an Realschulen in Baden-Württemberg. In S. Hader, K. Moegling & G. Hund-Göschel (Hrsg.) (2016), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse (Theorie und Praxis der Schulpädagogik)* (S. 29 -87). Immenhausen: Prolog.
- Döring, M., Heizmann, E. & Wacker, A. (2016). Projektprüfung – Prüfungsprojekte. Projektarbeit und Kooperation zur Vorbereitung von Abschlussprüfungen. *Schulmagazin 5-10*, Heft 5, S. 7-10.
- Heizmann, E., Döring, M. & Wacker, A. (2016): Teamkompetenz - fördern, entwickeln, trainieren. Gezielte Unterstützung von Gruppenarbeitsprozessen. *Schulmagazin 5-10*, 5/2016, S. 11-14.

C) Eidesstattliche Versicherung und Erklärung zum Eigenanteil

Die Dissertation gliedert sich in einen Rahmen, bestehend aus der Beschreibung der Ausgangslage zu kompetenzorientierten Prüfungen sowie der Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse, und in einen Publikationsteil, der drei wissenschaftliche Aufsätze, publiziert in Fachzeitschriften mit peer-Review, umfasst.

Hiermit erkläre ich den Rahmen der Arbeit vollständig selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt zu haben.

Zudem erkläre ich, den überwiegenden Anteil an den veröffentlichten wissenschaftlichen Schriften innerhalb meiner Dissertation (Kap. 5– 7) verantwortet zu haben. Dies bezieht sich auf die Konzeption der Artikel, die theoretischen Vorarbeiten und Literaturrecherchen, die Datenerhebung, -auswertung und -diskussion sowie die Erstellung der Manuskripte. Alle genannten Koautoren waren überwiegend beratend tätig oder an der Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie der Datenerhebung beteiligt.

Für den empirischen Teil dieser Arbeit stand ich in engem Austausch mit Frau Elke Heizmann, als meine Kollegin in diesem Forschungsprojekt. Mit ihr erfolgten die Entwicklung der Interventionsprogramme und ihre Realisierung.

Ich versichere, dass die Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule war.

Ostfildern, November 2018